Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)



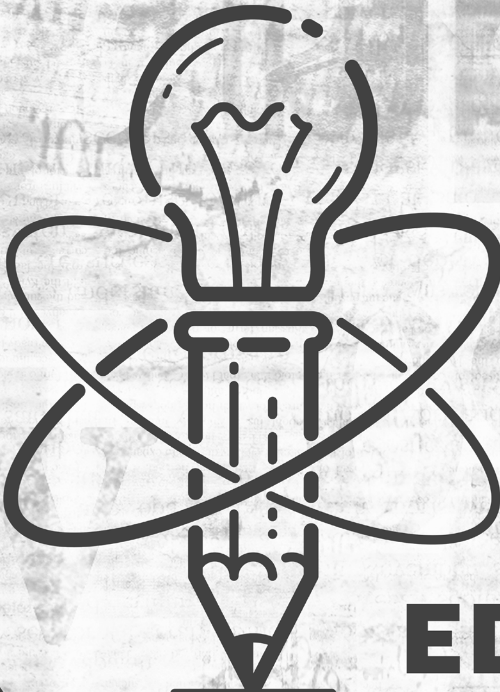
A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e o saber e o fazer educativos

2

Atena
Editora
Ano 2023

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)



A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e o saber e o fazer educativos

2

Atena Editora
Ano 2023

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 2 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0999-1
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.991231602

1. Educação. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O cenário social atual, permeado por aceleradas alterações econômicas, políticas, sociais e culturais exige novas formas de compressão das relações de entre os indivíduos e desses com o conhecimento. Assim, os processos educativos auxiliam no desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades mentais indispensáveis para o convívio social. Nesse contexto, a obra: **A educação enquanto fenômeno social: Políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 2**, fruto de esforços de pesquisadores de distintas regiões brasileiras e estrangeiras, reúne pesquisas que se debruçam no entendimento das perspectivas educacionais contemporâneas.

Composta por dezessete capítulos, a livro apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre os processos pesquisa, ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de seus atores e papéis. Com efeito, apresenta cenários que expõem experiências que dialogam com distintas áreas do conhecimento, sem contudo, perder o rigor científico e aprofundamento necessário.

Por fim, destacamos a importância da Editora Atena e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, que podem gerar novos estudos e reflexões sobre a temática. Ademais, esperamos contar com novas contribuições para a ampliação do debate sobre a educação enquanto um fenômeno social.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

SUMÁRIO

SUMÁRIO

AS ESTRATÉGIAS INTERTEXTUAIS: PROPOSTA DE LEITURA NOS CONTOS "OS SAPATOS DANÇARINOS", "OS SETE SAPATOS DA PRINCESA" E NO CORDEL "A DANÇA DAS 12 PRINCESAS"

Data de aceite: 01/02/2023

Maria Clara de Freitas Pereira
Graduanda em Letras-Português na Universidade Estadual da Paraíba

Andréa de Morais Costa Buhler
Orientadora
Professora Doutora na Universidade Estadual da Paraíba

Leitura, Literatura e Ensino: limites e perspectivas, pertencente ao Departamento de Letras, Campus III (UEPB) – CNPq

RESUMO: Os conceitos de leituras apresentados pelos documentos oficiais nacionais estão alicerçados numa concepção interacionista da linguagem, ou seja, produção e recepção do texto se baseiam dinamicamente na interação ativa entre o seu produtor e o leitor. Nesse sentido, a estratégia da intertextualidade se apresenta como profícua nas etapas do processo da leitura: seleção, antecipação, inferência, verificação. Ao lado disso, para o 3 e 4 ciclos do Ensino Fundamental, o PCN privilegia práticas de leituras oral e escrita, a exemplo de contos, cordel e causos. A partir dessa orientação, o nosso objetivo é explorar a abordagem intertextual à luz da tradição da oralidade, símbolos e vivências, entre 3 textos. O primeiro, dos irmãos Grimm, intitulado "Os sapatos dançarinos", o segundo "Os sete sapatos da princesa", coletado por Cascudo, e o terceiro é o cordel "A dança das 12 princesas", de Manoel Monteiro, que, ressalvando algumas diferenças, apresenta o mesmo tema. O percurso investigativo se desenvolverá no âmbito da leitura tomando como base Cosson (2021), Koch (2007) e Elias (2007). Para os aportes do gênero da tradição oral adotaremos: Benjamin (1994), Bakhtin (1998), Ayala (2003), Coelho (2012) e outras, como Pimentel (2012), Lima (2019) e Silva (2014). Entende-se que a proposta dessas estratégias de leitura são procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, que podem servir como referência de compreensão leitora, bem como contribuir para a metodologia do letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Intertextualidade; Conto popular.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o letramento literário é imprescindível para a formação de leitores no ensino básico. Para isso, mobilizamos alguns aportes de modo a compreender as leituras possíveis, e como elas podem estar na base da crítica literária. Assim, inicialmente tratamos dos aspectos da leitura decodificadora, para em seguida focar na abordagem interacionista, ou seja, na ideia de que a linguagem pressupõe a interação entre sujeitos. O artigo discute essas ideias, ao mesmo tempo que formula uma estratégia de leitura intertextual a partir de textos literários do gênero popular. Abordaremos três histórias a partir de pontos aproximativos.

O primeiro texto é "Os sapatos dançarinos", um conto de fadas dos irmãos Grimm. O segundo é "Os sete sapatinhos da princesa", conto popular coletado pelo folclorista Câmara Cascudo e o terceiro é o cordel "A dança das 12 princesas" de Manoel Monteiro, que adapta a história dos Grimm para os versos.

Essas narrativas possuem um enredo semelhante. Tratam-se de princesas que gastam sapatinhos todas as noites de tanto dançar, mesmo que seu pai seja protetor e tente mantê-las no castelo. Angustiado por não desvendar o mistério de onde as filhas passam a noite, o rei promete a qualquer homem que conseguir fazê-lo a mão de uma das princesas em casamento. As histórias passam por um processo de reescritura, mas tanto o tema quanto a forma recaem sobre os traços da cultura oral, principalmente, o senso prático da vivência e o valor da utilidade. Para a compreensão desse traço, discutiremos as ideias de Walter Benjamin (1994), Mikhail Bakhtin (1998), Novais Ayala (2003) e Novaes Coelho (2012).

As etapas metodológicas deste breve estudo estão baseadas em fontes bibliográficas organizadas por um eixo reflexivo em torno da abordagem da leitura, em seguida se apresenta e discute os textos propostos considerando suas marcas orais. Essa discussão será mediada por uma abordagem dialógica, ou seja, em termos bakhtinianos, trata-se de conceber a linguagem de modo dinâmico e plural e, assim, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem tornar amplo e producente as relações de autor, texto e leitor, no ponto em que se objetiva superar a visão mecânica da leitura. Daí a relevância do tema para os debates atuais, uma vez que assistimos as ideias do PCN distanciada da prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As fases metodológicas de nosso trabalho focam nas reflexões de leitura como um procedimento que não apenas envolve fases, mas também consciência dialógica de linguagem no processo de leitura. Desse modo, a definição de "o que ler e "como ler " pressupõe o conceito dialógico de linguagem na base de todo processo como: seleção

de leitura, professor, aluno e texto selecionado, bem como, na especificidade do leitura: autor, texto e leitor. Este caminho do letramento, assentado na compreensão de uma leitura dinâmica, como nos ensina Cosson (2011), exige da escola um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura" (SOUZA; COSSON, 2011, p.101), entenda-se, a leitura nao se apresenta como mera praxis do cognitivo, conhecimento mecânico da literatura "mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço." (SOUZA; COSSON, 2011, p.103).

Considerando a leitura literária como experiência, nos parece muito profícuo adotar leituras de cunho oral-popular, uma vez que a leitura se apresenta centrada na transmissão da experiência, no campo do sujeito que vivencia, bem como na utilidade dessa experiência, como nos ensina Walter Benjamin, ao se referir aos textos da tradição (1984). Os contos populares, assim como o cordel, aplicados principalmente do 1 ao 5 ano, estimulam a criatividade, a imaginação e a cognição, além disso proporcionam um conjunto de sentido para o desenvolvimento psicológico da criança e do jovem. Há, através dos recursos dos valores práticos, outros implícitos : "O que neles parece apenas infantil, divertido ou absurdo, na verdade carregam uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida" (COELHO, 2000, p. 09).

Ressalte-se que as práticas intertextuais e dialógicas, previstas nos PCNs, são compreendidas como estratégias importantes para as habilidades de leitura. Neste ponto, o nosso trabalho além de contribuir para o debate sempre permanente dos modelos de leituras, apresenta um aspecto propositivo de recurso de estratégia para a sala de aula. Resulta dessa ancoragem teórica e metodológica um caminho de letramento que amplia as relações do sujeito e do texto.

O letramento literário e a leitura

A atividade da leitura aporta um ponto consensual no que diz respeito à sua contribuição qualitativa no processo de construção da educação. Antonio Candido, em seu ensaio Direito à Literatura, já traduzia uma preocupação em tornar a leitura literária como centro primordial para o exercício da cidadania, já que o ato de ler se apresenta como um bem incompressível que garante a integridade espiritual (Candido, 2011). Isso implica um processo que envolve a relação explícita do texto com a capacidade de relação com outros objetos extratextuais.

Não obstante, a escola, apesar dos avanços propagados pelos Parâmetros curriculares, apresenta dificuldades em ensinar a ler e escrever. O PISA, no que diz respeito ao letramento literário, através do Relatório Nacional 2000, afirmou que boa parte dos alunos brasileiros não estava sendo letrada, mas apenas alfabetizada. O aluno apenas localiza informações explícitas apresentando muitas dificuldades em estabelecer relações. De fato, os Parâmetros Curriculares Do Ensino Fundamental propõem a concepção da prática da leitura como algo assentado no permanente exercício cognitivo e metacognitivo,

entenda-se como um instrumental que se retroalimenta de relações sequenciais e possíveis. Vejamos:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de 'extrair informação da escrita' decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura, constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (grifos nossos)

As estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação parecem indicar o caminho metodológico plural para superar as receitas pretensamente infalíveis propagadas pelos antigos modelos de leituras. Vejamos! Aldrigue (2009, p.71-79) apresenta três noções do que pode ser a leitura. Primeiramente, ela foi vista como um processo de decodificação, o que significa que o leitor deveria entender o código, a fim de reconhecer as letras e palavras que compõem o texto.

Apesar de necessária, essa capacidade não é suficiente para a compreensão de um texto literário, então surge a perspectiva cognitivista, afirmando que o leitor faz uso de diversas estratégias e habilidades para ler. Já a leitura numa perspectiva sociointeracionista, que é o foco deste artigo, parte da ideia de que a linguagem é interação, logo a leitura é a relação dialógica entre o sujeito leitor e o sujeito autor através do texto. Em consonância com Koch e Elias (2007, p.9-23), o conceito de leitura surge a partir de três focos: autor, texto, relação autor-texto-leitor. O quadro abaixo explicita o processo.

FOCO	NO AUTOR	NO TEXTO	AUTOR-TEXTO-LEITOR
LÍNGUA	é vista como expressão do pensamento	é vista como estrutura oucódigo	é vista como interacionale dialógica
LEITURA	atividade para captar ideias do autor	reconhecimento das palavras e da estrutura no texto	atividade altamente complexa de produção de sentidos

Tabela baseada no texto de Koch e Elias*

Ao lado de Koch, vale um destaque para as ideias de Cosson, que, entende como José Augusto Cardoso, que a leitura é a experiência de outro:

> O contacto com o texto literário constitui, para mais, uma possibilidade rara de viver, em alteridade, situações, valores e experiências que moldaram as

comunidades humanas ao longo dos séculos, instituindo referências basilares de que nunca poderemos prescindir. (Bernardes, 2005 *apud* Cosson, 2021)

Depreende-se que a apropriação da escrita está relacionada com as práticas sociais. Entendendo a experiência literária como um saber de vida que pressupõe outros saberes, os modos de ler se apresentam como vários. Ao selecionar um texto, afirma Cosson (2021, p.35**)**, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade.

Do mesmo modo, se precisa aplicar o princípio da diversidade, ou seja, entendido para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. (COSSON, 2021, p.35-36).

Assim, deve-se sempre considerar, que a linguagem é um fenômeno plural, multifacetado. Essa antiga relação mecânica entre emissor e receptor é estanque e engessa todo processo de leitura, pois devemos partir do princípio de que "a compreensão de um *enunciado vivo* é prenhe de respostas" (BAKHTIN, 1979 *apud* PIRES, p.42), ou seja, deve haver uma participação ativa do leitor na construção de sentidos do texto.

Na verdade, cabe aqui algumas reflexões sobre o teórico russo Mikhail Bakhtin. O fato é que os conceitos de plurilinguismo, dialogismo e polifonia (2013, 1998, 2006) ampliaram muito a noção das relações de sentido do sujeito, do mundo e das coisas. Ao invés da língua, dentro de um sistema lógico, evidencia-se o discurso, como um princípio dinâmico constituído dos aspectos sociais e históricos, e constantemente direcionado aos outros. A partir disso fica realmente difícil perceber traços de linearidade na linguagem, já que, no recorte de qualquer comunicação, o movimento dialógico pressupõe uma atitude responsiva e ativa de um sujeito em relação a algo.

Nesse sentido, há sempre um signo ideológico implodindo a univocidade do signo linguístico. De acordo com o pensamento bakhtiniano (1988, p.88 *apud* FIORIN, 2020, p.21), apenas o Adão mítico, o primeiro homem, pôde evitar o dialogismo, pois foi o único que não teve contato com o discurso alheio. Isto é, a sociedade está permeada de dialogismo e interação.

Percebe-se pelo exposto que as abordagens intertextuais ampliam os sentidos das leituras. Coloquemos, então, no centro de nosso estudo o gênero literário popular, uma vez que este, estruturalmente, está ligado à fluidez das vivências, da realidade empírica. Aliás, ainda nos instrui Bakhtin (2013, 1998), que o romance decorre da fluidez carnavalesca da satirá menipéia, ou seja, é da mistura deste gênero popular que vai se originar o romance. Seguiremos com algumas incursões teóricas no gênero popular.

As marcas da oralidade e o valor da memória

Para uma melhor apreensão da forma e do conteúdo de nossas histórias selecionadas

nos parece esclarecedor percorrer algumas reflexões do gênero oral. Nesse sentido, tomamos como base o ensaio de Walter Benjamin, O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (1987), no qual se acha a asserção de que a arte de narrar se encontra em extinção. Não é o caso aqui de explorar a complexidade deste ensaio, mas, nos interessa, ressaltar a noção benjaminiana do fim da experiência narrada, *Erfahrung,* contraposto a vivência do choque, *Erlebnis*. No primeiro caso temos a experiência sedimentada que pressupõe uma comunidade que é ativa e acumula saberes e os transmite.

Tal experiência compartilhada se coliga a um espírito coletivo, conselheiro. Nesse caso, o narrador, imerso na matéria vivente, tem a função coletiva da transmissão da utilidade, entenda-se o senso prático da vida. Ele escreve:

> O senso prático é uma das características de muitos narradores natos. (...) Tudo isso aponta para o parentesco entre esse senso prático e a natureza da verdadeira narrativa. Ela traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos aos ouvintes. (BENJAMIN, 1984, p.200).

Já a vivência, *Erlebnis*, traz as formas de vida da modernidade vivenciadas com o choque da desmoralizada Guerra Mundial: “No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável.” (p.198). A sujeição ao trabalho automatizado, bem como o indivíduo que é lançado à multidão de forma solitária e fragmentada marcam a vida moderna e o surgimento de uma nova forma de contar histórias.

Os contos escolhidos evocam esse antigo narrador Benjaminiano mostrando a continuidade da memória de uma tradição que se renova a partir das reescrituras. A transmissão dos saberes dessa tradição, apesar da forma impositiva das desconstruções da modernidade, resiste. O exemplo disso está presente em nosso recorte analítico, que, ao longo do tempo, foi recontado porque procede da tradição oral. A força da memorização dessa narrativa certamente decorre do que Benjamin nos diz: “Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica”.

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. (p. 204). E assim acontece com as histórias selecionadas. No âmbito do conta e reconta, nada mais estimulante do que a proposta desse compartilhamento de experiências na sala de aula. De fato, a cultura popular, como diz Ayala (2003, p.95) “é um fazer dentro da vida”. Exatamente por ser troca e experiência compartilhada, a escola deve se interessar pela cultura popular (AYALA, 2003).

Os enredos e a re-contação de seus temas

O primeiro conto "Os sapatos dançarinos" foi coletado e adaptado pelos irmãos Grimm no século XIX. Como a maioria dos contos de fadas, ele começa com um "era uma vez" e tem como protagonistas, princesas; nesse caso, doze, todas muito lindas e protegidas pelo rei. Esse monarca, ao perceber que as sapatilhas das princesas sempre estavam gastas e sem saber como isso acontecia, promete a qualquer homem, que desvende esse mistério, suas riquezas e a mão de alguma de suas filhas em casamento. No entanto, se o rapaz não descobrisse dentro de três dias e três noites, ele seria condenado à morte sem nenhuma piedade e, então, o primeiro príncipe é morto. Depois desse, vieram muitos outros até que um pobre soldado resolveu testar sua sorte.

No caminho, ele encontra uma velha que o orienta a não beber o vinho oferecido pelas princesas, pois era um sonífero e também entrega uma capa com o poder de o tornar invisível. Ele finge consumir o vinho do castelo e veste a capa, o que permite que ele siga as princesas para um mundo subterrâneo mágico em que as árvores eram de ouro puro. Lá barcos belíssimos levam as princesas ao encontro de príncipes e com eles, elas dançam durante horas, isso se repetiu durante as três noites enquanto o soldado observava. Ao final, o rapaz conta o segredo ao rei e escolhe a princesa mais velha para se casar.

O conto coletado por Câmara Cascudo "Os sete sapatos da princesa" possui a mesma problemática. O rei promete um casamento com sua filha ao homem que descobrir como a princesa gasta sete pares de sapato por noite, mas a pena para quem não decifrar o mistério em três noites também é a morte. Joãozinho, muito esperto, resolve tentar e, na primeira noite, já não aceita o chá que a princesa oferece e finge dormir. Escuta a princesa gritar – Calicote! Calicote! e vê um diabinho sair de dentro do baú, esse leva a princesa por um caminho com flores de prata, bronze, ouro e pedras preciosas até chegar a um palácio iluminado.

Assim, a princesa dança a noite inteira e usa sete sapatinhos. Joãozinho antes de revelar tudo ao rei, pede um jantar na presença de um bispo e, nessa ocasião, mostra as flores desse mundo fantástico e secreto. O bispo benze o báu e a princesa se vê livre, pois "perdera o mau fado que uma fada infernal lhe dera, quando tinha doze anos, com inveja da sua grande beleza. Joãozinho casa com a princesa, vivendo todos muito felizes." Já o cordel de Manoel Monteiro, "A dança das 12 princesas", por sua vez, reconta a história do conto de fadas dos irmãos Grimm. Apesar de estarem trancadas em seu quarto, as princesas fugiam todas as noites para dançar e o rei faz a mesma proposta, porém os rapazes de todos os lugares falhavam e tinham como destino a forca.

Um dia, um bruxo que "era o mais feio que havia" decide tentar e sua mãe, bruxa, o aconselha "Elas vão te oferecer/ De vinho mais de uma taça,/ Faz que bebe, mas, não beba/ Tem sonífero na cachaça". Além disso, ele também recebe de sua mãe uma capa mágica e a história se repete, porém não em um palácio encantado, mas no castelo vizinho.

A festa dos príncipes vizinhos era regada a álcool e a drogas, o bruxinho com seu bom coração tenta proteger as princesas mesmo estando invisível. Depois de revelar tudo ao rei, ele resolve que não se casará com nenhuma das moças, pois elas o rejeitaram pela sua aparência e “por que casar sem amor/ É como um jardim sem flor/ E noite sem luar.”

Esses enredos possuem marcas orais e também da sabedoria popular, pois evocam o narrador antigo descrito por Benjamin (1987). Para ele, a fonte a que recorrem todos os narradores é “a experiência que passa de pessoa a pessoa’’ e nas histórias escritas, as melhores são as que mais se aproximam das narrativas orais, como é o caso dos textos escolhidos. Eles possuem, além desse tipo de narração, formatos tipicamente populares: o conto de fadas, o conto popular e o cordel. “A dança das 12 princesas” é o texto com mais marcas de atualizações, pois possui elementos contemporâneos, como drogas atuais e o termo “rave” usado para se referir à festa.

Manoel Monteiro tomou como base o conto dos irmãos Grimm para escrever esse cordel. No século XIX, o Romantismo e o seu nacionalismo impeliu os Grimm a coletar contos do folclore alemão, que posteriormente foram adaptados para o público infantil e entre eles está “Os sapatos dançarinos”. A literatura para crianças é um terreno propício para a permanência das narrativas populares, como afirma Silva (2013, p.73), em especial os contos de fadas como esse, e até hoje, ressalte-se, o vínculo entre a produção literária infantil e popular é muito forte.

O conto coletado em “Contos tradicionais do Brasil” por Câmara Cascudo estava presente inicialmente no livro “Contos populares, etc” de Lindolfo Gomes. O professor Gomes escutou essa história pela primeira vez na cidade de Ubá, Minas Gerais e segundo Cascudo, ela é o conto 153 dos irmãos Grimm e “apenas os elementos D 1950 e D 2131[1] não se completam na versão mineira porque Joãozinho não se torna invisível nem é o palácio encantado é subterrâneo” (2004, p.99). Apesar de não possuir esses dois elementos mágicos em específico, Cascudo o classifica como um conto de encantamento, que é caracterizado pelo:

> (...) elemento sobrenatural, o encantamento, dons, amuletos, varinha de condão, virtudes acima da medida humana e natural. (...) No <u>conto de encantamento</u> os auxílios são sempre extraterrenos. O herói não tem aliados dentro da Humanidade. Os objetos básicos decidem. (CASCUDO, 2006, p.287 - grifo do autor)

Esse encantamento está presente nas três obras, seja através de objetos mágicos (texto 1 e 3) ou da religiosidade no cordel de Monteiro; para Silva (2013, p.122), a aura de magia é propriedade dos contos orais populares e para ela se manter é necessário que não haja explicações lógicas para o encantamento. Outro aspecto em comum entre os dois primeiros textos é o herói comum às histórias orais, ele é exteriorizado, o que significa que “entre a sua verdadeira essência e o seu aspecto exterior não há a menor discrepância”

1 D 1950 e D 2131 se referem, respectivamente, a Joãozinho não se tornar invisível por causa da capa mágica e ao fato do castelo não ser subterrâneo.

(BAKHTIN, 1998, p.423). Ele é um personagem plano, ou seja, não possui profundidade nem ambiguidades, tudo que aparenta ser ele realmente é. Esses personagens também podem ser caracterizados da seguinte maneira:

> (...) o personagem central é um tipo popular, um viajante das estradarias, um andarilho do mundo, sem posses, sem poder, sem representatividade da hierarquia social, revelando uma preferência, como nas narrativas da tradição popular oral, pelo homem comum. (SILVA, 2013, p.127)

No texto 1, ele é representado pelo soldado que consegue desvendar o mistério enquanto os príncipes apenas recebem a pena de morte. Joãozinho do segundo texto alcança o mesmo feito com ainda mais astúcia, pois ele não fez uso de uma ferramenta mágica e sem precisar de algum aviso, evita a bebida sonífera. O que é dito é que ele é um "rapazote que andava correndo o mundo e que saíra de casa com a benção do pai", isto é, sua origem é desconhecida e provavelmente humilde. Sua arma é a astúcia:

> Atualiza-se, assim, o espírito de senso comum e coletividade, referido por Bakhtin (1996), bem próprio das narrativas orais tradicionais, revelado na importância dada às ações e aos costumes da vida coletiva (em oposição à vida pessoal, individual, íntima e particular). Aspecto comum nos contos populares mais antigos da humanidade, próprio dos contos populares ibéricos herdados pelo Brasil, próprios também do cordel, é a atitude astuciosa, nem sempre moralmente mais adequada, do herói da narrativa. (SILVA, 2013, p.111)

Já no texto 3, existe a representação do bruxo feioso. Ele é descrito como "um desastre de feio e um docinho de bondade", era querido por todos na floresta, mas nenhuma moça tinha vontade de se casar com ele, por isso, com ajuda de sua mãe, ele aceita o desafio de descobrir para onde iam as filhas do rei. Apesar da feiura, ele "era honesto e generoso", isso o que o fez desistir do casamento ao final na história.

Esse "homem comum" dito por Silva é também o mais improvável de vencer o desafio, porém é justamente aquele que alcança esse objetivo. Isso acontece com o soldado e com Joãozinho, mas principalmente com o bruxo feio. Por sua feiúra, ele nem é considerado um oponente com chances de vencer:

> O Rei também nem ligou,
> Um pretendente daquele!
> Por que matutou consigo
> Não ter o menor perigo
> De uma vir casar com ele.
> (MONTEIRO, 2012)

Ele é o único que apresenta uma certa discrepância entre seu interior e sua aparência. Outra diferença nessa narrativa são os elementos mais contemporâneos presentes (rave, cachaça, drogas), pois isso faz com que o texto perca algumas características do epos presentes no texto 1 e 2, como a "idealização do passado" que "nos gêneros elevados tem caráter oficial" (BAKHTIN, 1998, p.411). Essa idealização acontece em gêneros antigos, o

que não acontece integralmente no cordel estudado.Em consonância com Pimentel (2012), é comum que a poesia popular reconte histórias já consolidadas na memória popular, porém com uma nova roupagem e muitos casos o enfoque da narrativa é atualizado e re-significado. No entanto, pode-se notar que há mais semelhanças que diferenças e:

> Com essa recuperação da memória ancestral, uma grande descoberta é feita: apesar da diversidade de suas regiões de origem e das enormes diferenças de cultura entre os povos que as criaram, essas várias narrativas primitivas apresentam enormes semelhanças de motivos, argumentos, tipos de personagens, tipos de metamorfoses; (...). (COELHO, 2012, p.106)

Semelhanças e divergências entre essas obras, além das abordadas acima, podem ser observadas nesse quadro:

QUADRO COMPARATIVO DAS OBRAS	OS SAPATOS DANÇARINOS	OS SETE SAPATOS DA PRINCESA	A DANÇA DAS 12 PRINCESAS
PERSONAGENS	12 princesas, 1 rei, 1 soldado, 1 velha	1 princesa, 1 rei, joãozinho, 1 diabo, 1 bispo	12 princesas, 1 rei, 1 bruxo, 1 bruxa
NARRADOR	narrador tradicional doscontos de fadas (terceirapessoa)	narrador tradicional doscontos populares (terceira pessoa)	eu-lírico tradicional da poesia popular
ESPAÇO	castelo das princesas, mundo mágico subterrâneo	castelo da princesa, palácio iluminado	castelo das princesas, castelo vizinho
ELEMENTO MARAVILHOSO	1 capa mágica	1 baú com o diabinho dentro (religiosidade)	1 capa mágica

(PEREIRA, Maria Clara de Freitas; BUHLER, Andréa da Morais Costa)

A partir do exposto, pode-se inferir que a intertextualidade entre esses textos e uma abordagem comparativa entre eles pode ser extremamente frutífera em sala de aula, especialmente no ensino básico, a fim de desenvolver um trabalho de letramento literário. O conto é um gênero bastante utilizado nas aulas de língua portuguesa, porém dificilmente isso é feito com enfoque nos elementos populares nem com uma proposta dialógica. Já o cordel não é tão presente e geralmente recebe um tratamento superficial, mas Gracino chama atenção:

> para este detalhe: o cordel no ambiente escolar. (...) É nesse espaço que essa poesia consegue reunir um grande público de uma só vez , como faziam os vendedores/leitores das feiras livres de outrora. (...) É, portanto, no ambiente

escolar que o cordel pode seguir os passos da tradição , dando voz ao leitor e proporcionando condições para que os ouvintes também interajam com a história, misturando-se autor, leitor e ouvinte num só processo. (GRACINO, 2021, p.16)

A nossa ideia é apontar para o aspecto producente e dinâmico dos textos populares, principalmente, como diz Gracino, porque acentua a mistura entre autor, leitor e ouvinte. Exatamente essa mistura de que se nutre a cultura popular é base fecunda para as abordagens dialógicas de que tratamos. Para cada fase, uma intervenção pode ser planejada como recurso para mobilizar o campo vivencial do aluno e seu engajamento ativo, a exemplo de trabalho com a memória individual ou ancestral, pesquisas empíricas e reescrituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise buscou refletir sobre o processo de leitura a partir do PCN, passando pela discussão das abordagens do ato de ler, até a proposta de um estudo intertextual de 3 (três) contos do gênero oral-popular. O trabalho se dedicou a refletir o conceito dinâmico e plural da linguagem, principalmente através do postulado do dialogismo formulado por Bakhtin, muito importante para o ensino básico de português. A partir daí, entendeu-se que o procedimento de abordagem intertextual é producente por propiciar uma imersão ativa do sujeito/leitor. A proposta, desde que receba as devidas adaptações, pode ser aplicada para diversas séries do ensino fundamental 1 e 2, ou até mesmo do ensino médio.

No entanto, a forma apresentada pode ser extremamente proveitosa para alunos do quarto ano, já que os textos são adequados para essa faixa etária e estimulantes para o desenvolvimento de habilidades esperadas dessas crianças. Os textos selecionados como base foram do gênero oral popular, uma vez que, como discutido e demonstrado, os traços estruturais deste gênero estão assentados na experiência, no compartilhamento de quem ouve, conta e reconta. Dessa forma, estes textos potencializam muitas trocas e expressões diversas. E nesse ponto, a literatura popular deve comparecer nas propostas de leitura da escola, já que ela mobiliza potenciais de pesquisa, experiência, e pertencimento à valores comunitários, assim como pode ser poderoso instrumento para o letramento literário.

REFERÊNCIAS

ALDRIGUE, A. Cristiana. Noções de Leituras. *In*: **Linguagens: usos e reflexões**, v.1. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

AYALA, Maria Ignez Novais. Aprendendo a aprender a cultura popular. *In:* PINHEIRO, Helder. (Org.) **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 2006.

________. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1998.

________. **Problemas da poética de Dostoiévski .** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013

BENJAMIN, Walter. “O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC; SEF, 1998a.

CANDIDO, Antonio. “Direitos humanos e literatura”. In: **Comissão justiça e paz de São Paulo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. - 13.ed. - São Paulo: Global, 2004.

________. **Literatura Oral no Brasil**. - 2.ed. - São Paulo: Global, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: Teoria, Análise, didática. 7a ed. São Paulo: Moderna, 2000.

________.. **O conto de fadas: símbolos - mitos - arquétipos**. 4 ed. - São Paulo: Paulinas, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2020.

GRACINO, Paulo. **A escrita do cordel e alguns pitacos.** - 1.ed. - Guarabira, PB: Ed. do Autor, 2021.

GRIMM, Wilhelm Karl; GRIMM, Jacob Ludwing. Os sapatos dançarinos. *In*: **Os 77 melhores contos dos irmãos Grimm: volume 1**. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. *In*: **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, Leidiane Faustino et al. **Princesas que dançam: a recepção de diferentes narrativas de um conto de fadas**. 2019.

MONTEIRO, Manoel. **A dança das 12 princesas: um cordel contando contos**. - 2.ed. - Campina Grande - PB, 08.2012.

PIMENTEL, Samantha Pollyana Messiades. Contos recontados em cordel:“As Doze Princesas Dançarinas” na versão dos Grimm e do folheto de Manoel Monteiro. **XIII Encontro da ABRALIC Internacionalização do Regional**. 10 a 12 de outubro de 2012 UEPB/UFCG – Campina Grande, PB.

PISA 2000. **Relatório Nacional**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 8 set. 2012.

SILVA, Valdir Moreira da. **No céu da boca das gentes, tem estrela e maravilhas: atualização e permanência das narrativas populares nos contos de enganar a morte**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.* **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

CAPÍTULO 2

UNA CIUDAD ENTRE RÍOS Y EL USO DEL ESPACIO URBANO, GUANTÁNAMO - CUBA

Data de aceite: 01/02/2023

Anaily Muñoz Padilla
Máster en Manejo Integrado de Zonas Costeras, en la Universidad de Oriente. Doctoranda del Programa de Posgraduación en Ciencias Ambientales de la Universidad de Oriente, en Santiago de Cuba. Miembro del Observatorio Demográfico de Guantánamo y de la Cátedra de Estudios Afrocaribeños (CEA) de la Universidad de Guantánamo
https://orcid.org/0000-0003-0091-5764

Mariurka Maturell Ruiz
Máster en Estudios Cubanos y del Caribe, en la Universidad de Oriente, Cuba. Actualmente, es miembro de la Cátedra de Estudios Afrocaribeños (CEA). Doctorante del Programa de Historia de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC)
https://orcid.org/0000-0003-4249-2958

Esteban Guillermo Leyva Castellanos
Máster en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Guantánamo. Doctorando del Programa de Posgraduación en Ciencias Ambientales de la Universidad de Oriente, en Santiago de Cuba. Miembro del Observatorio Demográfico de Guantánamo
https://orcid.org/0000-0002-3826-2466

Adilson Tadeu Basquerote
Doctor em Geografía, profesor en el Centro Universitario para el Desarrollo del Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI, Santa Catarina, Brasil
http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

RESUMEN: Se pensó en la intervención investigativa con el objetivo de identificar el uso del espacio urbano en las comunidades al borde del Río Guaso, encaminado a la búsqueda de soluciones beneficiosas para las personas y el entorno que habitan. El estudio se aproxima al análisis del espacio como una categoría construida socialmente desde donde las diferentes historias de los sujetos se entretejen junto a la producción de fenómenos culturales para dotar de significación las percepciones que estos se hacen al transitar por dichos espacios. Se empleó el método investigación-acción-participación para garantizar el flujo de información y su fidelidad a partir de los lazos de confiabilidad establecidos durante el desarrollo del trabajo de campo, apoyado en la aplicación de las entrevistas individual y grupal, por un lado y por otro se utilizó el análisis documental para el cruzamiento de

datos. Se muestran resultados que permiten el acercamiento a los diferentes usos que ha tenido el espacio urbano con relación al entorno que habita la población de la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Espacio urbano, Percepción, Comunidad, Ambiente.

UN ACERCAMIENTO NECESARIO[1]

Es el espacio donde la ciudad se recrea como sociedad, como pasado y como futuro, y como materialización de los alcances y logros de su condición social. El problema espacial como objeto de discusión en el campo de las ciencias sociales remite a pensar su análisis desde la interdisciplinariedad, como una dimensión explicativa del acontecer social, atravesado por lo histórico, cultural, político hasta llegar a la dimensión simbólica. De manera que, desde la vasta literatura sobre la temática, con la que se tuvo contacto, se revelan las disposiciones prácticas de los individuos y su incidencia en la construcción de las diferentes realidades espaciales entre lo urbano y lo comunitario.

Hablar de espacio público requiere necesariamente tener en cuenta dos componentes, uno funcional y uno físico-espacial. En cuanto al primero, la definición relaciona el hecho de necesidades colectivas, que se entienden como socialmente relevantes y cuya característica fundamental es que su satisfacción se mide en la medida en que un grupo de personas logren hacerlo de manera simultánea. A esto se suma el que dichas necesidades no existen per se en el entorno, sino que son más bien el producto de la existencia de la ciudad y de las dinámicas que en ella tienen lugar; en ese sentido, aspectos como la movilidad, la conectividad y la accesibilidad resultan conexistenciales a la propia naturaleza de la ciudad.

Al mismo tiempo que se constata que cada una de las contribuciones de los referentes[2] examinados, asumen el espacio como una categoría socialmente construida,

1 Este estudio que aquí se presenta tiene su génesis en el año 2015, como parte de las acciones para transformar el entorno visual de las áreas urbanas de la ciudad de Guantánamo, que realiza el Grupo para el Desarrollo Integral de la Cuidad. En esta ocasión se convocó a un grupo multidisciplinar, compuesto por especialistas en Arquitectura y Urbanismo; Sociología; Historia del Arte; Estudios Socioculturales y Diseño. En el 2019 (enero-junio) el estudio amplio su muestra para diversificar las informaciones obtenidas en función de tributar al trabajo investigativo de las carreras de Gestión Sociocultural para el Desarrollo y Sociología en el Proyecto de Innovación "Conectando Paisajes". De manera que los resultados que se exponen en este artículo son preliminares y constituyen el punto de partida de un conjunto de investigaciones que están en proceso, las que deben fortalecer el componente científico e investigativo de las instituciones interesadas. Al mismo tiempo, posibilitan la detección de nuevas brechas epistemológicas para futuras indagaciones.

2 Entre los referentes consultados están: COBAS DUVERGEL, Yoandrys. ¨Los problemas urbanos vs calidad de vida; la realidad del barrio precario Bajos del Rancho¨. Tesis en opción al título de Licenciado en Sociología. Santiago de Cuba. Universidad de Oriente.2010; ENGELS, Friedrich: El problema de la vivienda y las grandes ciudades, Editorial Gustavo Pili .SA, 1977; GARCÍA GUERRERO, Maylen. ¨Factores normativos y de control fundamentales que generan el vertimiento de residuos sólidos al ecosistema urbano, por parte de la población en Palma Soriano¨ Tesis en opción al título de Licenciado en Sociología. Santiago de Cuba, 2010; LEFF Enrique: Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. 3ra Edición. Editorial Siglo XXI editores S.A. Buenos Aires, Argentina, 2002; MARTÍNEZ, Emilio: ¨Robert Park Ezra, La ciudad y otros ensayos de ecología urbana¨. Ediciones del Serval. Barcelona, España, pp. 28, 1999; PÉREZ MONTERO, Ofelia: ¨ Los Movimientos de desplazamientos comunitarios en el planeamiento y pronóstico de las ciudades modernas ¨. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Sociológicas. La Habana, 1998; RAVENET Ramírez: ¨Espacio y territorio en los estudios sociológicos en Cuba¨. Tesis para optar por el grado de doctor en Ciencias Sociológicas. Universidad de la Habana. La Habana. Cuba,2002; RITZER, George. Historia y critica de las teorías sociológicas ¨. Tomo 2. Primera parte. Editorial Félix Varela, Ciudad de la Habana, 2003; URRUTIA, Víctor: ¨Para comprender que es la ciudad, teorías sociales ¨.S/E.Navarra, p. 9,1999; WIRTH, Louis. El urbanismo como modo de vida¨. En sociología urbana y Prevención Social, 2005, por solo citas algunas.

compuesta por una dualidad entre lo físico o natural, y lo social y lo simbólico. En el marco de lo expuesto, el espacio público se presenta como el articulador de la existencia de la Ciudad, no solo en el plano físico-funcional sino en el simbólico-interpretativo. De hecho, el espacio

> […] socialmente producido es una estructura creada, comparable a otras construcciones sociales resultantes de las transformaciones de determinadas condiciones inherentes a la vida, exactamente de la misma manera que la historia humana representa una transformación social del tiempo (SOJA, 1993, p. 16).

Así mismo, el espacio social se retraduce en el espacio físico, aunque siempre de manera más o menos turbia: el poder sobre el espacio que da la posesión del capital en sus diversas especies se manifiesta, en el espacio físico apropiado, bajo la forma de una determinada relación entre la estructura espacial de distribución de los agentes y la estructura espacial de distribución de los bienes o servicios, privados o públicos (BOURDIEU, 2002, p. 3).

Ante estas cuestiones se perciben que las diferentes historias de los sujetos se entretejen junto a la producción de fenómenos culturales. De modo que la significación espacial de dichos sujetos va a depender, tanto de la evolución de las sociedades, como de la percepción del espacio por las personas que se desplazan. En esencia,

> […] el espacio, es un elemento fundamental y esencial para explicar la realidad y complejidad social, contiene una serie de relaciones históricas, simbólicas, distancias y movimientos que se manifiestan en lo territorial. Las nociones de lugar y las diferenciaciones geográficas, varían tanto dentro como fuera de una sociedad particular, todo esto conjugado muy de cerca con el tiempo y el lugar (MASSEY, 2004, p. 37).

Así, el espacio urbano se nos presenta como "territorios de forma y tamaño variable, sin dueño único, abiertos, en principio, a todos los miembros de una sociedad, y caracterizados por un gran número y variedad de usuarios." (KOROSEK, 1988, p. 111). Esta noción es útil para mirar hacia la comunidad objeto de estudio, ya que en este caso los usuarios del espacio objeto de análisis incorporan a sus vivencias diferenciadas su inversión afectiva. Tal y como apunta Martínez (2014, p.16),

> […] Los habitantes adaptan el espacio a sus ritmos, aportan a la ciudad unas maneras de obrar, de vivir. Estas transformaciones de la vida cotidiana modifican la realidad sin apartarse de ella; de hecho, en el curso de la historia, hacen del espacio urbano un lugar y un medio, un teatro de las experiencias comunes, de las interacciones sociales. Se advierte aquí que el deseo y acto de apropiación no puede ser reducida a un conjunto de prácticas realizadas en el aislamiento. Por la apropiación, como acto colectivo, se hace del espacio urbano un espacio social, y del tiempo un tiempo social […].

Partiendo de estos presupuestos se pretende, a través de la intervención investigativa, identificar el uso del espacio urbano en las comunidades en las márgenes

del Rio Guaso, encaminado a la búsqueda de soluciones beneficiosas para el entorno. Cabe destacar que este trabajo tuvo en consideración los estudios que se realizan en las instituciones del territorio, como fuentes relevantes de información. Destáquese, la Universidad de Guantánamo, Grupo para el Desarrollo Integral de la Ciudad y el Centro de Aplicaciones Tecnológicas para el Desarrollo Sostenible (CATEDES).

Más allá de los límites territoriales y nacionales, como es el caso de la Universidad de Oriente (UO), en Santiago de Cuba, por ejemplo. Ante el afán de acceder a antecedentes del tema se consultaron investigaciones y proyectos que desde América Latina y el Caribe se acercan a cuestiones similares. Precisamente, las instituciones y los estudios examinados constituyeron puntos de partidas valiosos para (re)pensar la actualización de este trabajo. Del que se derivaron trabajos finales de asignaturas y del ejercicio de culminación de estudio de los estudiantes de la carrera de Sociología, fundamentalmente.

GUANTÁNAMO, UNA CIUDAD ENTRE RÍOS

Cuba, con su modelo económico y social, ha trabajado siempre en favor de la conservación del medio ambiente, mediante la aplicación de un enfoque integrador que tiene a las cuencas hidrográficas como unidad básica y eje articulador de la política y la gestión, dentro de ella todo lo referente a los ríos y su influencia en los componentes ambientales.

La ciudad de Guantánamo desde su surgimiento en la segunda mitad del siglo XIX, tuvo en cuenta en su diseño el tema de las áreas verdes, por lo que en los años 60 del siglo XX obtuvo el calificativo de Ciudad Jardín, debido al predominio y cuidado de los espacios arborizados.

A finales de los años 70 del propio siglo se produce un deterioro y déficit de este tipo de área, tanto es así que en el Plan Director y el Esquema de Desarrollo elaborados en la década del 80 se hacen propuestas para enfrentar estos problemas, creando entre otras acciones nuevas áreas en correspondencia con el paulatino crecimiento de la población y los pronósticos para la ciudad, de la misma manera que lo asume el Plan General de Ordenamiento Urbano y el Plan Especial de Áreas Verdes desarrollados en el 2000 y 2001,respectivamente, los que plantean utilización y recuperación del río Guaso, como uno de los ejes estructuradores de la ciudad, para área de recreación, descanso y esparcimiento, así como para constituir un pulmón verde dentro de la ciudad.

Esta província ocupa una extensión territorial de 6 167,97 km2. Se sitúa en la parte más oriental del país, limita al norte con la provincia Holguín y el océano Atlántico, al sur con el mar Caribe, al este con el Paso de los Vientos, y al oeste con la provincia Santiago de Cuba (ONEI, 2020). En el 2019 posee una población ascendente a 505 854 habitantes, para un 49,9% de hombres (252 406 sujetos) y un 50,1% mujeres (253 448 sujetos). En la parte urbana habita el 63,4% de la población (321 958 sujetos), y en la rural el 36,6% (183

896 sujetos), para una densidad poblacional de 82,9 hab/km2 (ONEI, 2019).

La situación geográfica, así como la combinación de factores físico-geográficos en su proceso de formación y desarrollo, hacen que sea la provincia más compleja y diversa del territorio nacional, pues en las zonas norte y sur posee los territorios más húmedos y secos del país, respectivamente. Guantánamo es la segunda provincia productora de café del país, condición que adquiere por la tipología montañosa de la zona. Por otro lado, es la principal provincia productora de cacao y coco. Asimismo, las producciones forestales, los cultivos varios, la ganadería y la sal, son renglones económicos de gran peso en el desarrollo local.

El Río Guaso; es elemento insigne de la ciudad, la divide a la mitad conectando con otros dos ríos, formando un paisaje que identifica a la urbe con su nombre, el mismo exhibe condiciones climáticas de una zona tropical, por lo que ha vivido inúmeros periodos de inundaciones, lo que contribuye a un paulatino deterioro físico ambiental. Al mismo tiempo, la degradación ambiental va teniendo lugar cada vez más ante la presencia de residuos sólidos, la pérdida de la biodiversidad en las márgenes del rio, como consecuencia del estado de contaminación de las aguas del río. La figura 1, presenta el rio Guaso.

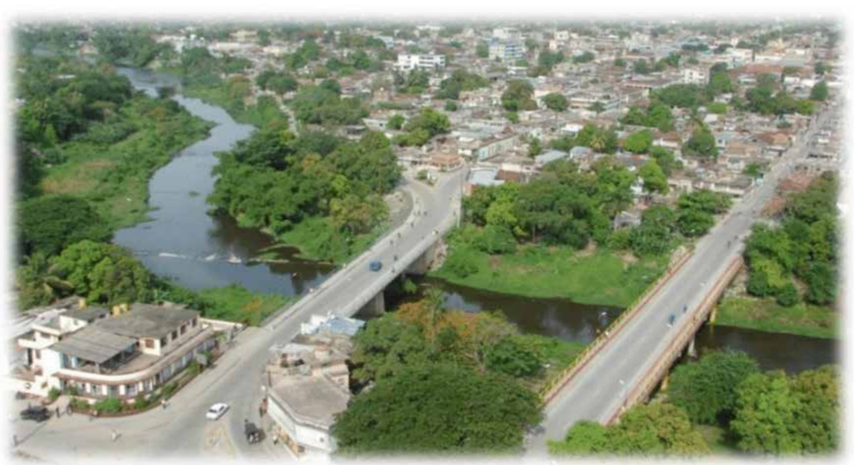


Figura 1. Imagen del rio Guaso en la ciudad de Guantánamo

Fuente: Archivos del Grupo para el Desarrollo Integral de la Ciudad (2022).

Ante la magnitud de la situación ambiental y el deterioro en la imagen urbana de la comunidad y por consiguiente de la ciudad, debido entre otros factores a los efectos de los fenómenos atmosféricos (socavamiento de las laderas del río) y las indisciplinas sociales (vertimiento de desechos sólidos), el Grupo para el Desarrollo Integral de la Ciudad reunió a un equipo multidisciplinar de especialistas formados arquitectos, historiadores, sociólogos e investigadores sociales para proponer soluciones viables a las problemáticas que presenta

la población urbana, devenidas de la colaboración y participación de agentes sociales. De ahí nació la necesidad de un estudio que escrudiñara en los usos que las personas hacen del espacio urbano para transformar la imagen urbana y sociocultural del entorno que habitan. La Figura 2, destaca forma del uso del rio, por medio de residuos.



Figura 2: Vertimiento de residuos sólidos en las márgenes del río que delimita la comunidad.

Fuente: Archivos del equipo de investigación (2022).

Estas cuestiones fueron el preámbulo para la elaboración y aplicación de los instrumentos utilizados. A partir de la observación en relación con las formas en que los habitantes de la comunidad se apropian y usan el espacio urbano, se considera la posibilidad de un acercamiento a la imagen creada a partir de la interpretación de sus interacciones con el espacio. En un primer momento, un conjunto de variables que, en su relación estrecha constituyen la base del estudio desde el punto de vista sociológico y constituyen el vehículo hacia la elaboración de los instrumentos aplicados en la investigación y su posterior tabulación de los resultados, como de presenta en la Figura 3.

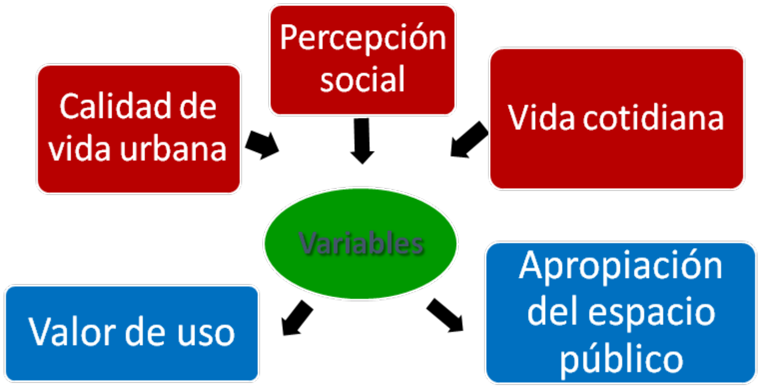


Figura 3. Relación de Variables

Fuente: Preparado por los autores (2022).

Partiendo de esta asignación se tomó la decisión de considerar la posición de las viviendas con relación a la rivera oeste del río, para la aplicación de los instrumentos, criterio que se usó también para la tabulación y posterior exposición de los resultados.

Los instrumentos fueron aplicados a 312 personas, de ellas 107 fueron entrevistadas y 205 encuestadas durante seis meses (enero a junio de 2019), atendiendo a las variables demográficas (sexo, edad y nivel de escolaridad) partieron de los criterios elaborados como rutero para la investigación:

- Tiempo de vida en el entorno.
- Antecedentes de intervenciones en su comunidad.
- Actividades o labores que se realizan en todas las partes del río.
- Beneficios que pudiera reportar a los pobladores el mejoramiento de la rivera oeste.
- Sugerencias para mejorar la visualidad de su entorno. (Se partidos de la disposición del poblador para colaborar con las acciones a realizar).

COMUNIDADES EN LAS MÁRGENES DEL RIO GUASO Y EL USO DEL ESPACIO URBANO

Desde un enfoque descriptivo-explicativo, se empleó el método Investigación-Acción-Participación donde la observación participante tuvo un papel protagónico. Apoyado en la Encuesta en su forma escrita, el cuestionario y en su forma oral, la entrevista (de tipo semiestructurada), se trianguló la información para corroborar los datos y enriquecer los resultados. La utilización de los instrumentos permitió tener un acercamiento a la percepción del uso y apropiación del espacio urbano ante la responsabilidad social del

cuidado y conservación del medioambiente en que conviven los habitantes de la comunidad, así como los que transitan en ella. Simultáneamente, se evaluó el comportamiento social de los habitantes, trabajadores/as y visitantes durante dos etapas: la primer entre octubre y diciembre del 2015 y la segunda, en la que se amplió la muestra, entre enero a junio de 2019.

Para el análisis que se presenta se entrevistaron 107 personas entre moradores, visitantes y trabajadores en las 4 comunidades (encargados de la limpieza de las áreas verdes). A continuación, se presentan los resultados:

- **Tiempo de vida en las comunidades**

De las personas entrevistadas, se pudo diferenciar que el 43% vive allí desde hace 50 o 60 años, el 36% tiene entre 20 y 30 años de vida en la comunidad y el 21% lleva alrededor de 10 años habitando el espacio.

En el caso de los trabajadores, el 25% realiza sus labores desde hace 10 años, el 75 % restante entre 3 y 5 años.

Por su parte el 25% de las personas visitantes entrevistadas alegan que frecuentan el espacio entre 10 y 20 años porque sus familiares y amistades viven allí, el 75 % restante solo estaba de paso.

- **Antecedentes de intervenciones en el área**

Las personas entrevistadas reconocen, indistintamente, el trabajo realizado por las diferentes instituciones y proyectos que tuvieron algún impacto a favor de mejorar el entorno, entre ellos: los proyectos de reforestación y saneamiento del CITMA y el Proyecto "La Caoba" del Grupo para el Desarrollo Integral para la Ciudad.

- **Actividades o labores que se realizan en todas las partes del río:**

Entre los principales usos del espacio se destaca:

En el caso de los/as visitantes en mayor medida es usado para el descanso y el vertimiento de los residuos sólidos en las márgenes del río.

Los/as moradores/as realizan con mucha frecuencia actividades de pesca, pastoreo y venta, y los que trabajan en ella, para realizar sus labores y como área de descanso.

- **Beneficios que pudiera reportar a sus pobladores el mejoramiento de la rivera oeste**

Los/as habitantes del lugar hacen referencia a algunos a los beneficios que traen consigo el trabajo sistemático en la comunidad por parte de las entidades y los diferentes sectores de atención a la población. En esos beneficios figuran: un entorno agradable, mayor seguridad y el reconocimiento social y cultural.

- **Sugerencias para mejorar la visualidad de su entorno**

Las sugerencias para mejorar la visualidad del medioambiente dependieron de

la posición de la vivienda con relación al río. En este caso, las personas tomaron como punto de partida sus necesidades existenciales y la configuración de su entorno desde tres posiciones:

- quienes viven de frente al río sugieren la limpieza de la basura, el saneamiento, reforestación, reforestar con flores, la colocación de una cerca ante la margen del Rio, un parque en el área libre y la iluminación de la zona;
- las personas que tienen al río detrás del patio de sus viviendas, hacen énfasis en la chapea o corte y deshierbe de las áreas, el saneamiento y la reforestación, con estas sugerencias coinciden las personas que su casa quedan de lado al río.

Otras sugerencias dadas a partir de las fechas de celebración local, y la gestión que deben ser hechas para la recuperación del río, la disminución de los residuos sólidos y la aplicación de las disposiciones jurídicas ambientales y urbanísticas a quienes incumplen con la responsabilidad de cuidar el medio ambiente.

A partir de la observación se levantaron algunas valoraciones:

- La población tiene conocimiento de las consecuencias que representan los micro-vertederos para la salud y el entorno, aunque se evidencia un bajo nivel de conocimiento sobre las cuestiones ambientales y percepción del riesgo.
- El criterio valorativo de la población con relación a los responsables de cada uno de los organismos con las actividades de saneamiento, no es optimista.
- El cuidado favorable del medio ambiente depende del grado de disposición para protegerlo que tenga cada persona. En este caso, las condiciones del cambio son determinadas, en gran medida, por el tipo de comportamiento que ejercen los actores sociales dentro la misma.

Con relación a la *encuesta aplicada y* la valoración del medio ambiente se constató que, el 40% define como un paisaje agradable, mientras que el 28% lo asumen sobre la contaminación, el 20% lo considera como protección a la naturaleza y apenas el 12% lo relaciona con calidad de vida; por lo que puede plantearse que la mayor parte de los pobladores de las comunidades relacionan al medio ambiente con paisajes agradables.

Al cuestionar la *preocupación por los problemas del medio ambiente* el 72% de la comunidad manifestó que los problemas ambientales le preocupan mucho, mientras que a un 12 % coincide preocuparle poco este problema, y a otro 12% bastante, así como el 4% refiere que no le preocupa para nada que existan problemas ambientales en la comunidad; por lo que se plantea que el 84%, o sea, la mayoría de las personas en estas comunidades está preocupada con la situación ambiental existente. Estos resultados son graficados en la Figura 4:

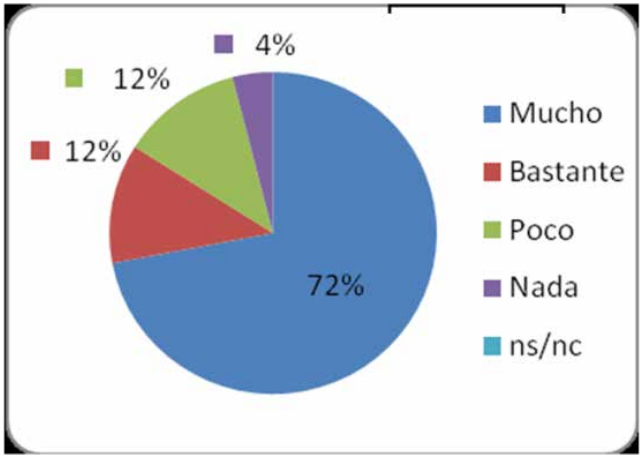


Figura 4- Grafico de valoraciones sobre la preocupación por los problemas ambientales

Fuente: Preparado por los autores (2022).

Para el 100% de las personas, el principal *problema ambiental* que existe es la contaminación de las aguas, así como el 60% considera la contaminación del aire, del mismo modo el 28% reconoce el ruido, el 76% reconoce los malos olores, el 36% identifica la gestión de los residuos. El 40% coincide en que el alumbrado público es un problema existente en la comunidad, el 80% registra el trasporte, el 64% la limpieza vial, mientras que, el 20% considera la falta de espacios de encuentro y el 12% los hábitos de consumo no sostenibles.

En este sentido el 28% de la población percibe como los problemas negativos: la depuración de las aguas residuales, el 12% al paisaje urbano, el 4% con la limpieza de zonas verdes y el 8% con la vulnerabilidad ante los desastres naturales. Finalmente, el 44%reconoce que existen otros problemas como: la quema de basura, el arrojo de desechos al río, la tala de árboles, el lavado de autos y baño de animales en el río, cómo se expone en la Figura 5.

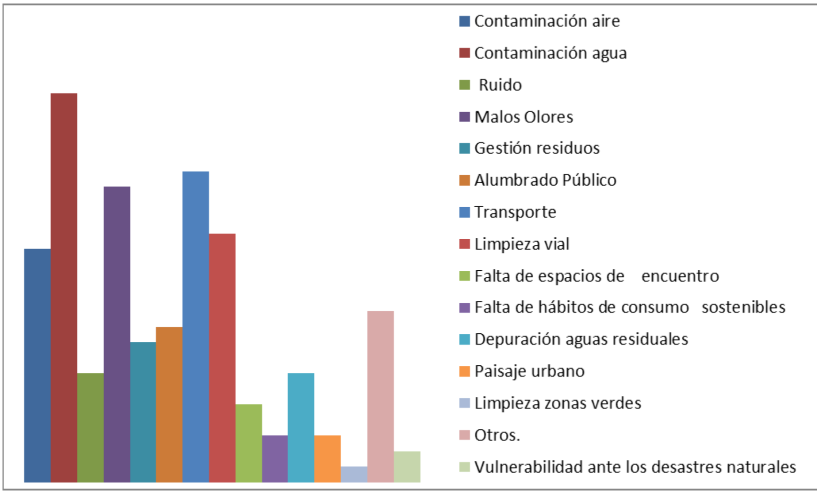


Figura 5. Gráfico dos problemas ambientales declarados

Fuente: Preparado por los autores (2022).

Es preocupante el bajo conocimiento legislativo que poseen las personas, oscilando el mismo entre el 12%, 40% y el 48% considerando lo bastante, un poco y nada respectivamente, cómo se ve en la Figura 5.

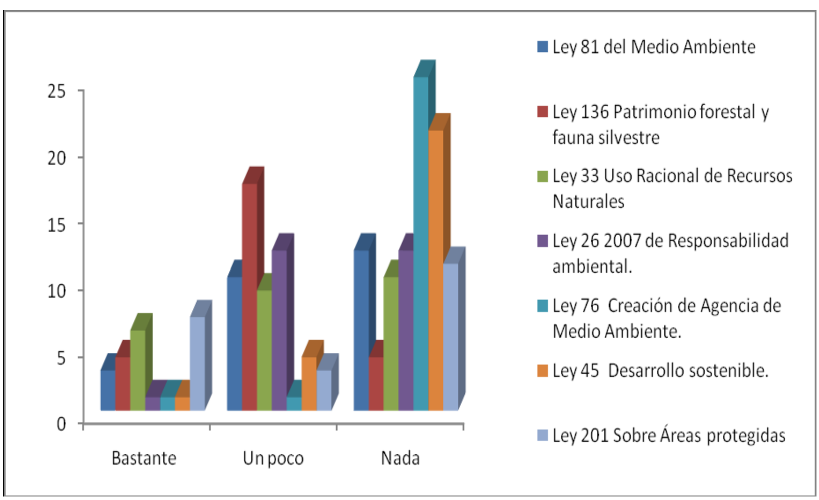


Figura 5. Conocimiento sobre las legislaciones ambientales

Fuente: preparado por los autores (2022).

Se devela la existencia de una marcada discrepancia, el punto de vista más idealista postula que el cambio de valores y creencias precede al cambio de comportamiento. Sin embargo, desde el punto de vista más materialista, se sugiere lo contrario: que los

comportamientos más asentados arrastrarán tras de sí un cambio de creencias y valores (que el ser social determina la conciencia). La Figura 6 presenta los usos en las márgenes del rio Guaso en la ciudad de Guantánamo.



Figura 6. los usos en las márgenes del rio Guaso en la ciudad de Guantánamo

Fuente: Archivos del Grupo para el Desarrollo Integral de la Ciudad (2022).

De cualquier modo, mientras la culpa es repartida entre todos los que vierten desechos al Guaso, se eleva el costo ambiental, perjudicando un recurso natural que se deteriora poco apoco, disminuyendo las posibilidades de recuperación y generando daño ambiental.

Urge, aunque costoso, un sistema efectivo para el destino final y tratamiento de los residuales generados por la ciudad de Guantánamo y sus industrias, incluida una inversión capital en el sistema de alcantarillados, en consonancia con el lineamiento 242 de la política económica y social del Partido y la Revolución, dirigido a implementar un programa multisectorial para la erradicación paulatina de las fuentes contaminantes que afectan las aguas terrestres y los servicios asociados a los sistemas de aprovechamiento, acueducto y alcantarillado.

LA GESTIÓN ACTUAL DEL ESPACIO PÚBLICO. SOLUCIONES Y ALTERNATIVAS

El desarrollo económico impuesto por la modernidad y asociado a la industrialización y la urbanización en la sociedad contemporánea, ha generado una multiplicidad de formas y estilos de vida. El hombre se desarrolla en su medio natural-social, medio q le resulta agradable o no, viable o no en dependencia de las posibilidades que le brinde para satisfacer

sus aspiraciones y necesidades. Para esto es imprescindible que su medio de vida propicie plenamente los valores más arraigados social y culturalmente de su comunidad, de manera que se identifique con ellos, ayude a preservarlos y contribuya al fomento de todo lo que pudiera poseer o construir.

Partiendo de elementos de gran significación: la vida colectiva en función de la integración social; es que surgen iniciativas de reanimación o dinamización de estas comunidades: desde el nombre, el vivero, la comparsa infantil, proyectos socioculturales, grupos de intervención y ayuda entre otros elementos de particularidad y características muy particulares, con tradiciones muy arraigadas de una religiosidad sincrética influenciadas por sus orígenes y su desarrollo posterior. Siendo estos elementos de gran valor para cualquier acción q se quiera llevar a cabo en sus límites.

A pesar de los esfuerzos de las instituciones y los factores, los habitantes muestran resistencia al cambio en cuanto a las normativas establecidas por el estado para regular las actividades de mercado. Es un espacio urbano con un medio ambiente social muy vulnerable y un conjunto de juicios sociales alrededor que la estigmatizan como zona de riesgo urbano.

La cultura de las personas que aquí habitan, por las diferentes migraciones ha derivado en un conglomerado social de gentes oriundas de las más diversas nacionalidades (franceses, haitianos, catalanes, chinos, africanos y antillanos), lo cual caracteriza su población por ser mayoritariamente mestiza. Esta cultura se traduce en su arquitectura con una reproducción de cuantos estilos constructivos han proliferado por el mundo. De ahí la concepción ante el espacio urbano como el ámbito de la pluralidad en orden de construir sociedades habitadas por hombres y mujeres más que por potenciales votantes, representantes, compradores, vendedores.

Desde un urbanismo participativo la concepción y ejecución de los proyectos resultan de la intervención de diferentes actores, de grupos sociales diversificados, con requerimientos y concepciones diferentes. En este sistema complejo de actores se deberán conciliar intereses a través de una diversidad de propuestas que, con un enfoque de microurbanismo, encare y ejecute soluciones adaptadas a cada situación.

En las actuales condiciones pensar en el patrimonio urbano desde los espacios públicos requiere de la instrumentación de varias medidas y acciones. Esas medidas deben ser concretas e integrales para que la ciudad conserve sus valores. Un proyecto orientado a salvaguardar los valores patrimoniales de la ciudad y el cumplimiento de acciones concretas es una solución cercana a proteger la identidad local, y la orientación adecuada de los usos a cada espacio urbano.

CONSIDERACIONES FINALES

Durante la identificación del uso del espacio urbano en la rivera oeste del Rio Guaso,

encaminado a la búsqueda de soluciones beneficiosas para las personas y el entorno en que habitan, se levantaron algunas cuestiones, que son concebidas como un rutero para el trabajo que se realiza, pero a la vez marcan y pueden ser indicadores para la gestión ambiental urbana en América Latina o entornos con características similares, entre ellas están:

- Las acciones implementadas por los organismos e instituciones del territorio para mejorar la calidad ambiental de la comunidad son poco sistemáticas y carecen del carácter participativo e integrador que se necesita para mejorar la satisfacción en la relación entorno-calidad de vida de los miembros de la comunidad,
- Se identifican usos que no están en total correspondencia con el espacio urbano dadas las características de deterioro y calidad ambiental.
- Al terminar el período de implementación de las actividades que los actores sociales desarrollan en las comunidades, se aplica un instrumento que permita conocer el estado de satisfacción de la población y el estado de solución de los problemas detectados. De esta manera se monitorea la construcción social urbana, para la cual AL tiene como referente el cumplimiento de la agenda 20230 al promover las comunidades sostenibles.
- Es necesario repensar la ciudad desde sus espacios públicos, imponerlo como principio colectivo para la regularización y construcción de los mismos.
- A fin de viabilizar las estrategias de mejora de la calidad de los espacios públicos se deben encarar en forma simultánea acciones de carácter informativas, indicativas, normativas, de ejecución, control y mantenimiento.
- El tratamiento de los espacios cotidianos multiplica las posibilidades de generar acciones pequeñas, diseminadas por la ciudad, con fuerte participación ciudadana, ampliando así la diversidad de soluciones, la oportunidad de acceder a esos espacios en diversos sectores de la ciudad (con equidad de oportunidades) y la mejora de la calidad ambiental del espacio.

La situación de vulnerabilidad de esta comunidad y similares a ella, requieren de compromiso, responsabilidad y de una fuerte voluntad política y social, amparada por los procesos de gestión en el marco de la actualidad y cumplimiento de las regularidades urbanas.

REFERENCIAS

COBAS DUVERGEL, Yoandrys. **Los problemas urbanos vs calidad de vida; la realidad del barrio precario Bajos del Rancho**. Tesis en opción al título de Licenciado en Sociología. Santiago de Cuba. Universidad de Oriente. 2010.

ENGELS, Friedrich: **El problema de la vivienda y las grandes ciudades**, Editorial Gustavo Pili .SA, 1977.

GARCÍA GUERRERO, Maylen. ¨**Factores normativos y de control fundamentales que generan el vertimiento de residuos sólidos al ecosistema urbano, por parte de la población en Palma Soriano**. Tesis en opción al título de Licenciado en Sociología. Santiago de Cuba, 2010.

LEFF Enrique: **Saber ambiental**. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. 3ra Edición. Editorial Siglo XXI editores S.A. Buenos Aires, Argentina, 2002

MARTÍNEZ, Emilio: **Robert Park Ezra, La ciudad y otros ensayos de ecología urbana**. Ediciones del Serval. Barcelona, España, pp. 28, 1999

PÉREZ MONTERO, Ofelia: **Los Movimientos de desplazamientos comunitarios en el planeamiento y pronóstico de las ciudades modernas**. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Sociológicas. La Habana, 1998

RAVENET Ramírez: **Espacio y territorio en los estudios sociológicos en Cuba**. Tesis para optar por el grado de doctor en Ciencias Sociológicas. Universidad de la Habana. La Habana. Cuba,2002

RITZER, George. **Historia y critica de las teorías sociológicas**. Tomo 2. Primera parte. Editorial Félix Varela, Ciudad de la Habana, 2003

URRUTIA, Víctor: **Para comprender que es la ciudad, teorías sociales** .S/E.Navarra, pp. 9,1999; WIRTH, Louis. El urbanismo como modo de vida¨. En sociología urbana y Prevención Social, 2005

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.** Siglo XXI Editores S. A.: España., 2006**.**

BERGER Peter y LUCKMAN, Thomas. **La construcción social de la realidad,** Buenos Aires: Amorrortu S.A, 2001. (Edición original, 1967).

BOURDIEU, Pierre. **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción**, Editorial Anagrama, Barcelona, 1997. Disponible emhttp://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Pr%C3%A1cticas.pdf , Accedido en 12 de agosto de 2020

______. **Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario**, Anagrama, Madrid, 1999

______. . Efectos de Lugar. **Revista Quaderns d'arquitectura i urbanisme**, No. 27, p. 3. año 2002. Disponible en:https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=3152&info=open_link_revista , Acceso em 4 de mayo de 2017.

CASTELLS, Manuel: **Perspectivas teóricas en sociología urbana**.1971 Siglo XXI Editores. Disponible enhttps://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2016/05/castells-la-cuestion-urbana.pdfem 4 de mayo de 2017.

______. **La cuestión urbana**. Editorial Félix Varela, La Habana, 2003, p, p.177

Colectivo de autores: Selección de lecturas sobre Investigación acción participativa. **Edición financiada por la Organización No gubernamental "Pan para el Mundo**‖ de Alemania, p. 21. Mayo, 1999.

GARCES H, Alejandro. **Localizaciones Para Una Espacialidad**: Territorios De La Migración Peruana En Santiago De Chile. **Chungará (Arica)**, Arica, v. 44, n. 1, p. 163-175, marzo 2012.

GIDDENS, A. **The Constitution of Society.** Cambridge, USA: Polity. 1984.

KOROSEK SP : La sociabilité publique et ses territoires-Places et spaces publiques urbaines. **Arch. 8 Comport. I Arch. Behav.,** Vol. 4, no. 2, p. 111-132 ,1988 Disponible en http://perlaserfaty.net/wp-content/uploads/2017/01/KOROSEC-SERFATY-La_sociabilite_publique.pdf . accedido en 20 agosto 2020

MARTÍNEZ, Emilio. Configuración urbana, hábitat y apropiación del espacio. **Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, [en línia], 2014, Vol. 18, Disponible en https://www.raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/289633. Acceso en 31-agosto de 2020.

MASSEY, D. Un sentido global del lugar. Editorial Icaria, Barcelona. STEFONI, C. 2004. Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos. FLACSO, N°43, 2012, p. 319-336.

STEFONI, Carolina. Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos **Política,** *núm. 43, p. 319-336, Universidad de Chile Santiago, Chile primavera, 2004, Disponible en* https://www.redalyc.org/pdf/645/64504313.pdf Acceso en 14-agosto de 2020.

Martínez, Emilio: Robert Park Ezra: "La ciudad y otros ensayos de ecología urbana". **Ediciones del Serbal.** pp. 28, Barcelona. España. 1999. Disponible en https://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2016/05/ezra-la-ciudad-y-otros-ensayos-de-ecologc3ada-urbana.pdf . Acceso en 14-agosto de 2020.

Proyecto. La Caoba. Grupo para el Desarrollo Integral de la Ciudad. Documento inédito.

PUJADAS, J. Memoria individual y memoria colectiva. **En Identidad. III Coloquio Paul Kirchhoff, UNAM**, México, 1996, pp. 276-289.

RITZER, George. **Teorías Sociológicas Clásicas,** Editorial: Félix Varela. La Habana, 2006. p.254

ROSSI, Aldo. **La Arquitectura de la Ciudad**. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, 1982

SAFA P: La organización de la cultura y la vida cotidiana. Alternativas. Anuario de Antropología: 17-30. UAM-Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades. México, 1989.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social**. Tradução; Vera Ribeiro; revisão técnica, Bertha Becker, Lia Machado.2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

CAPÍTULO 3

ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE MEDICINA

Data de aceite: 01/02/2023

Roberya Viana de Barros
Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba
Cabedelo -PB- Brasil
https://lattes.cnpq.br/4413820589270131

Thayane Albuquerque Alves dos Santos
Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba
Cabedelo -PB- Brasil
http://lattes.cnpq.br/0262655150132156

RESUMO: Esse trabalho buscou relatar a experiência da aplicação de estratégias de orientação educacional para alunos com dificuldades de aprendizagem visando a melhoria de seu desempenho acadêmico. Essas orientações vêm desempenhando um papel fundamental no contexto acadêmico, considerando serem formas eficazes de possibilitar uma reflexão entre o discente e o seu aprendizado. A orientação pedagógica é um meio de voltar o olhar da pedagogia para a integração de alunos que demonstram algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Com a orientação pedagógica é possível ampliar o desempenho e o desenvolvimento institucional e recuperar a autonomia do indivíduo. Esse é o ponto fundamental para que o aluno possa dar continuidade e fortalecer o seu desempenho acadêmico, desse modo, é fundamental conhecer os gaps existentes e startar o processo de reparar os obstáculos do âmbito emocional e educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade de aprendizagem. Orientação psicopedagógica. Integralidade.

PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: EXPERIENCE REPORT WITH MEDICAL STUDENTS

ABSTRACT: This work sought to report the experience of applying educational guidance strategies for students with learning difficulties in order to improve their academic performance. These guidelines have been playing a key role in the academic context, considering that they are effective ways of enabling reflection between students and their learning. Pedagogical guidance is a means of turning pedagogy's gaze to the integration of students who demonstrate some type of learning difficulty. With pedagogical guidance, it is possible to expand performance and institutional development and recover individual

autonomy. This is the fundamental point for the student to be able to continue and strengthen his academic performance, therefore, it is essential to know the existing gaps and start the process of repairing obstacles in the emotional and educational spheres.

KEYWORDS: Learning disabilities. Psychopedagogical orientation. Completeness.

1 I INTRODUÇÃO

As estratégias educacionais de estudo no ensino superior surgem com a finalidade de apoiar o processo de ensino-aprendizagem e vem ganhando espaço pela sua eficácia no processo de recuperação e restabelecimento do desenvolvimento acadêmico. Os alunos que passam a apresentar baixo rendimento durante seu percurso educacional, necessitam de apoio imediato e intervenção precisa.

Devido a pandemia COVID-19, essas dificuldades aumentaram arduamente, haja vista as aulas remotas e o distanciamento do espaço institucional oportunizarem um cenário de desestímulo ao aluno, tornando mais difícil acompanhar e observar o desempenho dos estudantes.

A orientação pedagógica no ensino superior surge neste contexto para auxiliar os profissionais de educação a devolver os alunos para sala de aula de modo integral, onde o rendimento e estímulos de ensino-aprendizagem se adaptam às necessidades educacionais.

O profissional de educação necessita de criatividade para manter o rendimento proveitoso das atividades e a qualidade do ensino.

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo os professores) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 09).

Deste modo, professores e alunos que passaram por adaptação para a imersão no modelo de ensino-aprendizagem que estava posto durante a pandemia, tiveram suas dificuldades educativas amplamente dilatadas considerando o fato de que as aulas remotas desestimulam o aluno e dificultam aos docentes o processo de avaliação, bem como, diminui a autonomia devido à dificuldade de inclusão de aulas com a presença de metodologias ativas.

O orientador pedagógico deve estar preparado para os desafios, com o objetivo de desenvolver estratégias didáticas para reverter as dificuldades de aprendizagem em crescimento e desenvolvimento do indivíduo. Com objetivos específicos de proporcionar ao aluno o autoconhecimento, e de desenvolver métodos de organização dos estudos.

A ferramenta mais eficaz para que se encontre o equilíbrio entre as mudanças educacionais é através da orientação pedagógica e, a partir dela, iniciar um processo

de análise das possíveis causas para as dificuldades detectadas. Dessa forma, promove assertividade ao processo de busca e levantamento das possíveis causas de déficits, dificuldades ou necessidades educacionais, bem como, de possíveis soluções, onde o pedagogo possa atuar e intervir.

2 | METODOLOGIA

Considerando o contexto pandêmico, as orientações de assistências educacionais aconteceram de forma remota no período de 23 de agosto de 2021 a 29 de outubro de 2021, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – Canvas. Foram atendidos 183 alunos de Medicina onde, além de se apresentarem de forma espontânea, também eram encaminhados pelos docentes e pela direção de ensino ao identificarem algumas necessidades educacionais.

No primeiro momento, o Núcleo de Apoio Psicopedagógico, formado por profissionais da educação, realizou acolhimento através da escuta e ofereceu orientações gerais para planejamento e métodos de estudos que poderiam vir a potencializar o aprendizado naquele momento. Após o atendimento, a equipe iniciou o processo de levantamento de informações acadêmicas para verificação do desempenho do estudante através de histórico escolar, contato com os docentes, com alguns familiares e ainda uma escuta especializada. Esse processo tem a duração mínima de 1 a 2 semanas.

Após serem identificadas as causas e suas ramificações, a equipe elencou as estratégias educacionais mais eficazes para cada caso especificamente, além de oferecer proposta de programação de horas de estudos para favorecer a organização do seu tempo. Por fim, os alunos foram convidados para receber assistência pedagógica conforme cada necessidade. Algumas orientações envolviam técnicas como: flash cards, mapa mental, mapa conceitual, oratória dinâmica e técnica de pomodoro, entre outras.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A inserção da orientação pedagógica no ambiente institucional

A rotina de estudos tem seus percalços, sobretudo àqueles com necessidades educacionais especiais, e ainda, vulnerabilidades emocionais. Diante disso, faz-se necessária a intervenção para que estes possam desenvolver atividades significativas que atinjam seus objetivos e que não comprometam sua saúde mental.

O ato de ensinar precisa ser didático para que o ato de aprender seja leve, o indivíduo precisa sentir prazer ao estudar e construir novas perspectivas. O aprender com qualidade e leveza ajuda a reduzir as ansiedades e intensifica o envolvimento discente. Hudson (2019) evidencia sobre o tempo de concentração do indivíduo:

> O intervalo de tempo durante o qual os alunos do ensino médio conseguem se

> concentrar em uma única atividade pode variar, mas é um tempo relativamente curto, cerca de quinze minutos para adolescentes. Portanto, é benéfico mudar a atividade várias vezes em uma aula. Os alunos com determinadas Dificuldades de aprendizagem especificas (DAEs), como o Tdah, têm uma concentração ainda menor do que o usual para sua faixa etária, e isso afeta sua capacidade de aprender conteúdo novo e de ter um bom desempenho. Tais alunos podem ficar entediados com facilidade e simplesmente se "desligarem" ou interromperem as aulas. (HUDSON, 2019, p. 21).

Um profissional da educação com boas práticas é capaz de cativar os seus alunos e motivá-los a aprender com amor. Nos tempos de pandemia do COVID-19 muitas ações foram tomadas para a integralização do ensino, com isso o uso de novas ferramentas digitais tornou-se necessário para garantir que este ensino chegasse até os discentes. Para o acompanhamento pedagógico não foi diferente, muitas frentes novas foram lançadas, tornando-se desafiador para os profissionais realizarem o atendimento. Novos meios tecnológicos para o acompanhamento do indivíduo se fizeram indispensáveis, para assegurar a mesma qualidade na assistência aos alunos. Afinal, para a eficácia do atendimento é preciso observar a postura e os gestos, e com a falta de contato do discente com o profissional dificultou a conclusão da análise e entrega do resultado.

3.2 Resultados alcançados pela orientação pedagógica

As principais dificuldades percebidas pela equipe foram falta de organização dos estudos e déficit de atenção. Os discentes submetidos às estratégias educacionais por meio dos atendimentos conquistaram um avanço significativo, partindo do baixo rendimento acadêmico para um desempenho positivo. Como resultado dessas ações, através dos depoimentos dos próprios alunos, professores e familiares, e ainda de constatação em histórico escolar, comprovou-se maior apropriação do conhecimento e fortalecimento do aprendizado pelos alunos atendidos.

Percebeu-se que, em alguns casos, demandas emocionais causadas pela pandemia também desencadearam outras dificuldades, intensificando algumas preexistentes. No entanto, estas foram suprimidas o que corroborou para a recuperação da autonomia e do desempenho acadêmico. O envolvimento dos docentes e familiares foi imprescindível, pois além de auxiliar no processo, puderam intervir de forma mais efetiva na situação acadêmica do aluno.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, com as estratégias corretas e análise substancial das situações acadêmicas, além do apoio de todos que estão no entorno do aluno, foi possível atingir o objetivo proposto e oferecer assistência adequada e assertiva assegurando o desenvolvimento acadêmico. A introdução do orientador pedagógico inserida no contexto institucional para identificar, acolher e escutar os discentes que apresentem dificuldades

de aprendizagem, foi evidenciada nesse trabalho, tendo em vista a necessidade da oferta desse serviço.

A orientação pedagógica é reflexo do aprendizado, apenas encontra o saber aquele que persevera no caminho do desafio e do diálogo. A parte emocional é a mais comprometida, quando se é identificada a dificuldade e se inicia um processo de análise diagnóstica. Os agravantes, independentemente de quais sejam, apontam, na maioria das vezes, para o relacionamento com os colegas da instituição de ensino e os familiares. Quando o indivíduo passa a apresentar dificuldades de aprendizagem, mesmo sem perceber, acaba evitando contato social. E/ou pode ocorrer de causar "aborrecimento" aos demais colegas e até aos próprios docentes, por não acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma.

Deste modo, é importantíssima a participação do docente neste processo de observação, a partir do momento que o aluno passa a comprometer o seu aprendizado e isso é refletido em sala de aula. Cabe ao professor entender a importância do seu papel na identificação das necessidades educacionais do alunado e informar ao núcleo de apoio competente.

A recuperação da autonomia é o ponto chave para que o aluno possa retomar o desempenho acadêmico. Com o apoio pedagógico é possível identificar as lacunas existentes e sanar os problemas causadas pelo âmbito emocional e educacional.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A.B.B.I. **Psicopedagogia clínica e institucional: diagnóstico e intervenção.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BOSSA, N.A. A **Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre, R.S: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 out. 2021.

HUDSON, D. **Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, Tdah, TEA, Síndrome de Asperger, TOC**.; tradução de Guilherme Summa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CAPÍTULO 4

A TECNOLOGIA COMO FACILITADORA DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Data de aceite: 01/02/2023

Adriane Vidal Vaz
Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universsidade Unigranrio-RJ

RESUMO: O presente estudo pretende apresentar a importância da tecnologia como aliada de professores e demais profissionais da educação no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, tendo como objetivo analisar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na educação básica. Busca identificar as principais dificuldades acadêmicas encontradas pelos alunos, desconstruindo a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que durante muito tempo marcou, aberta ou veladamente, o tratamento oferecido. O uso das tecnologias surge como um recurso pedagógico facilitador da aprendizagem, capaz de proporcionar condições de acesso ao conhecimento, que coloca o estudante como protagonista, possibilitando o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica que discorre sobre o fenômeno da inclusão dos estudantes no mundo tecnológico, suas expectativas de desenvolvimento e dificuldades percebidas. Para que a inclusão ocorra é preciso aprender a lidar com as diferenças realizando um trabalho de equipe, onde todos aprendem com todos. Na busca por uma estratégia pedagógica para solucionar ou encaminhar a aprendizagem desses alunos que sofrem por falta de recursos que mudem suas vidas escolares, propõe-se o uso de tecnologias como ferramenta de aprendizagem em sala de aula, capaz de trazer um aprendizado mais significativo. Como resultado desse estudo é esperado que profissionais da educação adquiram conhecimentos básicos sobre a deficiência intelectual e sobre o caminho da inclusão digital, se conscientizando quanto a importância do seu papel no processo de aprendizagem de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia, deficiência intelectual, inclusão escolar e inclusão digital.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca apresentar a importância das tecnologias como aliada de professores e demais profissionais da educação, no processo

de ensino e aprendizagem de seus alunos, tendo como objetivo analisar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na educação básica, identificando as principais dificuldades acadêmicas, desconstruindo a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que durante muito tempo marcou – aberta ou veladamente – o tratamento concedido a esses alunos, utilizando a tecnologia como recurso pedagógico facilitador da aprendizado.

Esse estudo pretende prover informações aos profissionais da educação diante do desafio de alfabetizar alunos com deficiência intelectual utilizando jogos digitais. Fazem parte dessa alfabetização, a leitura, os aspectos ortográficos e semânticos da escrita, estratégias cognitivas, interação com o computador, letramento digital, interação social e a alfabetização matemática.

Os recursos pedagógicos utilizados indicam uso de tecnologias mais recentes, como *softwares* de computadores e *vídeo games*, apresentando os benefícios e alguns questionamentos das tecnologias para o desenvolvimento de habilidades e conceitos, que resultam na inclusão digital dos alunos.

Segundo Ferreira e Santos (2012), a concepção de deficiência intelectual foi passando por modificações ao longo dos anos, passando a ser compreendida como condição de saúde e não mais como doença ou patologia. Algumas das características das pessoas com deficiência intelectual (DI) são que:

> Apresentam um ritmo de desenvolvimento mais lento, quando comparado às pessoas sem esse tipo de deficiência. Diferenciam-se, ainda, pela dificuldade de alcançarem o nível final das operações mentais espontaneamente e, sobretudo, pela dificuldade de mobilizar os conhecimentos prévios para solucionar problemas. (VIANA; GOMES, 2017, p.300)

Quando a pessoa com DI é estimulada regularmente e adequadamente, em um ambiente que atenda suas especificidades é possível adquirir progresso no processo de ensino-aprendizagem. Utilizando intervenções pedagógicas apropriadas, é possível construir e estimular processos cognitivos importantes para compreensão de esquemas das operações concretas. Como diz Fernandes (2013),

> Dependendo da qualidade das experiências na vida social, a superação do déficit é um processo que deve ser pensado para qualquer sujeito. A superação do déficit concretiza-se em experiências de formação que visem as funções psíquicas superiores. O trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para a capacidade de significar o mundo. Trabalho esse que venha a valorizar mais as possiblidades que as dificuldades em si. (FERNANDES, 2013, p. 229)

O uso das tecnologias caracteriza-se como um recurso pedagógico que permite ao estudante ter autonomia, através do desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento. Permitindo assim, a superação da visão excludente que considera mais a deficiência do que as capacidades do indivíduo, através de condições reais de acesso ao conhecimento

a partir das suas especificidades.

Esse estudo pretende interligar deficiência intelectual, tecnologia e prática pedagógica, que são temas bastante complexos e repletos de desafios, diante de uma perspectiva educativa. Visto que, a tecnologia faz parte da vida contemporânea, tanto no acesso à informação, transformando-a em conhecimento, quanto nas interações sociais e em atividades diárias.

Cada vez mais as pessoas dependem da tecnologia e da internet, e, utilizar a tecnologia como recurso pedagógico pode contribuir com o processo de escolarização da pessoa com deficiência intelectual, colocando esse aluno em condição ativa de aprendizagem, de forma participativa e dinâmica, desenvolvendo diversas áreas do conhecimento, como matemática, leitura, escrita, ciências, artes, etc.

CONTRIBUIÇÃO DA INCLUSÃO DIGITAL PARA O APRENDIZADO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A tecnologia pode contribuir para o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, utilizando tanto questões didáticas originárias da educação especial, quanto metodologias oferecidas na sala de aula regular. Pois, muitas vezes, o aluno com DI chega ao ensino fundamental e médio sem apropriar-se do código alfabético para o domínio da escrita e leitura, mesmo sendo expostos diariamente a essa simbologia na sala de aula e fora dela.

A maioria destes alunos torna-se “copista”, treinando somente a escrita, sem compreensão. Outros nem sabem copiar, utilizam os símbolos de forma aleatória para se ocupar em sala e não ficar ociosos. O professor se sente muitas vezes incapaz diante deste aluno, pois desconhece qual seria a melhor forma para ensiná-lo, sentem-se frustrados e sem saída. Trindade (2016), diz que se as práticas da sala de aula não mudarem, sempre haverá exclusão no ensino, pois se ensina como se a sala de aula fosse homogênea, como se todos aprendessem no mesmo tempo e da mesma forma. Hoje, as salas de aula estão repletas de diferenças, de alunos heterogêneos em todos os níveis.

Para que a inclusão ocorra é preciso aprender a lidar com as diferenças realizando um trabalho de equipe, onde todos aprendem com todos. Na busca por uma estratégia pedagógica para solucionar ou encaminhar a aprendizagem desses alunos, que sofrem por falta de recursos que mudem suas vidas escolares, propõe-se o uso de tecnologias como ferramenta de aprendizagem em sala de aula, trazendo um aprendizado mais significativo para esse aluno.

É possível utilizar tecnologias, acessar programas, sites, aplicativos softwares como HQs (histórias em quadrinhos) e outros para adaptar textos e trabalhos pedagógicos, utilizando imagens, conceitos, e assim o aluno pode adquirir maior autonomia para executar tarefas, a princípio com orientação dos professores ou mediadores, depois de

forma mais independente. De acordo com Trindade (2016), pesquisas mostram que as tecnologias utilizadas no espaço educativo podem atuar como instrumentos auxiliadores da aprendizagem, tornando o sujeito um agente de seu desenvolvimento e de sua ação no mundo.

Segundo Ribeiro e Silva (2016), outro recurso midiático e computacional disponibilizado pelo Ministério da Educação no aplicativo Linux Educacional é o GCOMPRIS, é de domínio público e dispõe de diversas atividades com aplicações educacionais que visam à alfabetização. Durante a execução das várias atividades do software GCompris, é possível oferecer possibilidades para a formação dos conceitos de alfabetização, pelas quais os estudantes podem observar a relação entre as atividades executadas no computador e as normalmente aplicadas em sala de aula.

Entende-se que cada aluno é um ser único, com ou sem deficiência. É importante o respeito às suas individualidades, sem enfatizar a deficiência. Muitas vezes as práticas da sala de aula não esclarecem a importância da palavra e da fala no processo de interação com o outro. O aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldades na elaboração conceitual das palavras, por isso necessita de atividades diversificadas, que contemplem suas limitações e busquem outros caminhos que possibilitem o acesso às informações.

Para isso, a escola precisa trabalhar com uma diversidade de métodos e com recursos diferentes, para dar oportunidade a todos, incluindo e permitindo a interação dos alunos. De acordo com Rodrigues (2005), o professor que atua na educação especial precisa dominar um conjunto de tecnologias e conhecimentos que possibilitem aos alunos, independentemente de sua condição, aprendizagens efetivas. O aluno com deficiência intelectual apresenta uma forma de conquista deficitária do mundo, pois seu modo de aprendizagem é caracterizado pela dificuldade de recordar marcas externas e passar a utilizar símbolos internos, ou seja, dificuldade em representar os objetos concretos do mundo real.

Assim, durante seu processo de desenvolvimento o aluno com deficiência intelectual deve ser estimulado a construir seu conteúdo mental, a partir da substituição dos objetos, das pessoas, das situações, dos eventos do mundo real, etc. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real vai possibilitar esse sujeito a fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos, ter intenções. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, referentes a esses alunos incluídos no ensino regular, precisam ser revistas e renovadas para alcançar sucesso no processo de ensino aprendizagem.

É preciso que a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual busque reconhecê-los como sujeitos capazes de aprender, criando formas de trabalho que levem o sujeito a vencer as dificuldades criadas pela deficiência. Elas devem ser educadas com metas semelhantes às propostas para as pessoas do ensino regular, pois, os alunos com deficiência intelectual, não devem ficar à margem do conteúdo curricular, mas devem ser inclusos em todas as atividades realizadas em sala de aula, nesse meio cultural de forma

efetiva, participando de todo processo ensino aprendizagem.

E, através do direito à acessibilidade é importante garantir o uso de equipamentos como recursos para os alunos com deficiência usufruir em sala e ter condições igualitárias de acesso ao conhecimento e a aprendizagem. Sendo a acessibilidade um processo para a conquista da igualdade, de oportunidade e de participação em todas as camadas da sociedade. A tecnologia vem contribuindo para o desenvolvimento da sociedade em diversas áreas, oportunizando o que antes era inalcançável. É possível perceber que o avanço tecnológico ocorre no sentido de facilitar a vida das pessoas, utilizam-se, frequentemente, recursos que foram desenvolvidos para beneficiar e facilitar as atividades do dia a dia e o desempenho em atividades funcionais.

Para Trindade (2016), a socialização e o ambiente computacional podem proporcionar mudanças no desenvolvimento do aluno, que não ocorrem na sala de aula tradicional. Através de um trabalho em conjunto entre professores, auxiliares e alunos, é possível provocar a curiosidade do aluno, produzindo algo que sozinho não conseguiria. Os alunos devem ser desafiados e precisam correr riscos, para vencerem e alcançarem os objetivos propostos, produzindo, interpretando, criando e se desenvolvendo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DIGITAL

Progressivamente, a tecnologia vem fazendo parte da vida das pessoas, principalmente no acesso à informação, que pode ser transformada em conhecimento nas interações sociais e em funções diárias. Conforme Bittencourt e Albino (2017), a sociedade está cada vez mais conectada dependendo a cada dia da tecnologia e, principalmente, da internet. O uso da tecnologia como recurso pedagógico pode contribuir para o processo de aprendizado do aluno com deficiência intelectual, colocando o sujeito aprendiz como protagonista, oferecendo um instrumento que o coloca na condição ativa de aprendizagem, de forma participativa e dinâmica, onde é possível o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, como a leitura e escrita, a matemática, as ciências, as artes, entre outras.

Bittencourt (2017), ressalta que o uso das tecnologias pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo novas possibilidades, recursos mais dinâmicos e interessantes, que despertem a atenção e a curiosidade pelo conhecimento. A prática pedagógica está diretamente relacionada ao oferecimento de condições que possibilitem o acesso ao conhecimento, pois é a partir do ato pedagógico que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva. Para o aluno com deficiência intelectual, além da socialização, é importante a apropriação do conhecimento, dentro de suas possibilidades. O processo educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos pensamentos à níveis mais generalizados e com maior capacidade de significar o mundo.

Deste modo, a exclusão digital torna-se, também, uma forma de exclusão social,

impossibilitando ao indivíduo acesso e conhecimento, que precisam ser de todos e para todos. Conforme Almeida, et al (2005), quando explorados dentro de um contexto educacional e de forma mediada, os recursos tecnológicos tornam-se importantes ferramentas pedagógicas. Em relação a *softwares* e jogos digitais dentro das propostas educativas, as tecnologias não são boas ou ruins em si, mas apresentam benefícios ou prejuízos como resultados dos processos aos quais fazem parte e também do sujeito que as utiliza, de acordo com a forma como cada um assimila.

METODOLOGIA

O presente artigo faz parte de uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e bibliográfica (Gil, 2008), que se encontra em andamento. Para o desenvolvimento do trabalho, partimos da relevância da tecnologia educacional como ferramenta que favorece o processo de ensino aprendizagem, a aquisição dos conhecimentos básicos da educação e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual visando a emancipação humana.

Trata-se de uma revisão bibliográfica feita em artigos publicados a partir do ano 2005, disponíveis nos bancos de dados Educapes, Scielo e Google Acadêmico, e em periódicos como a Revista Brasileira de Educação Especial, analisando produções referentes às práticas pedagógicas realizadas junto a alunos com deficiência intelectual.

Conforme os artigos selecionados, os estudos serão direcionados para algumas áreas de atuação pedagógica, como a Alfabetização e a Matemática, nos segmentos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Pois, o aperfeiçoamento do uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação, conduz a um novo paradigma educacional.

Será utilizado o método dialético, de acordo com Silva (2006), por possibilitar a análise da inclusão escolar em um contexto mais abrangente, diante das contradições deste fenômeno social. Atentando às dificuldades enfrentadas por professores e familiares, como reagem e identificam a questão a ser discutida e se posicionam em relação a utilização dos recursos tecnológicos na construção do aprendizado escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A revisão da literatura ressalta a visão de alguns autores que discutem sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação básica, que discorrem sobre o uso da tecnologia como facilitadora do processo de aprendizagem.

Conforme Prieto (2006), cabe à escola buscar meios que assegurem o atendimento das necessidades dos alunos, a fim de que a função da escola no processo de aprendizagem seja efetivada. Sabe-se que a escola tradicional resiste à inclusão, refletindo assim, sua incapacidade de agir diante da complexidade dos diferentes modos e tempos de aprender. Assim, cabe à escola procurar meios para adequar a educação inclusiva aos parâmetros e

transformações da sociedade de hoje.

De acordo com Mantoan (2006), as instituições escolares devem refletir sobre o processo e os princípios da inclusão, fundamentando-se e analisando as possibilidades de integração. É preciso dar prioridade a um ensino de qualidade que atenda aos interesses dos alunos.

Como diz Madeira-Coelho (2010), a escola torna-se responsável por propiciar um ambiente capaz de atender às necessidades dos alunos na construção do seu desenvolvimento, assegurando o direito de permanência e excluindo as desigualdades e diferenças. A escola precisa assegurar não somente o acesso, mas a permanência do aluno com necessidades especiais e a continuidade dos estudos. E também, incentivar os professores a inovarem e se capacitarem, conduzindo os alunos ao conhecimento significativo e não apenas reproduzindo o ensino tradicional.

Conforme Madeira-Coelho (2010), o professor precisa associar teoria à prática, procurando adequar essa prática pedagógica ao que o aluno acredita e conhece, desenvolvendo atividades dentro do entendimento desse aluno. Os planos de trabalho para alunos com necessidades especiais precisam ser elaborados a partir dos conceitos sobre inclusão.

Prieto (2006), diz que para o planejamento e a implantação de políticas educacionais especiais, é preciso conhecer os conceitos da inclusão escolar e também as definições dos princípios e diretrizes dos planos e programas elaborados, possibilitando redefinições de papéis na educação especial. Adaptar o currículo às necessidades dos alunos requer observações importantes para que sejam eficientes, como ser dinâmico e adequado sempre que necessário, de acordo com as particularidades de cada aluno.

Para Carneiro e Silva (2016), o uso de estratégias que efetivem a permanência e participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares, é fundamental, pois, apesar das muitas recomendações existentes nos documentos legais referentes a Educação Especial/Inclusão Escolar, o professor na prática apresenta diversas dúvidas, que muitas vezes o impedem de adotar uma didática diferenciada, capaz de conceder autonomia ao aluno com deficiência no seu aprendizado acadêmico. Ao investigar a relação entre ações pedagógicas e o uso da tecnologia, é possível contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem significativa de estudantes com deficiência intelectual.

Segundo Bittencourt (2017), existem algumas questões que precisam ser observadas pela escola, já que os estudantes estão em constante contato com as mais diversas tecnologias, com maior ou menor intensidade, e muitas vezes, esses alunos se deparam com símbolos que conhecem, mas não possuem o domínio adequado para utilização. Sendo assim, quanto maior conhecimento tecnológico, maior será a necessidade de compreensão da lógica e de ferramentas que possibilitem o domínio desses recursos em atividades diárias e/ou no mercado de trabalho.

RESULTADOS

Como resultado dessa pesquisa é esperado que professores e profissionais da educação adquiram conhecimentos básicos sobre a deficiência intelectual, e assim, possam identificar as principais dificuldades acadêmicas encontradas pelos alunos. Consigam analisar o processo de inclusão escolar na educação básica, compreendendo como a tecnologia pode ser aplicada tanto em sala de aula como nas atividades de casa, facilitando o processo de ensino aprendizado e se conscientizem quanto a importância do seu papel no aprendizado de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos com deficiência intelectual ao longo da história viveram à margem tanto do processo educacional quanto da informatização e, por conseguinte, impossibilitados do desenvolvimento total de suas capacidades. O uso de recursos tecnológicos como meio de inclusão e instrumento de apoio ao processo educacional mostra que os estudantes envolvidos, dentro de suas especificidades e limitações, podem apropriar-se dos conteúdos apresentados, demonstrando maior controle motor dos *hardwares* e, ainda, maior domínio operacional dos *softwares*. Estudos demonstram que os conteúdos pedagógicos de alfabetização em aulas de informática trazem maior motivação para os alunos, e que o computador pode atuar como ferramenta pedagógica auxiliar ao processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade de continuidade do trabalho.

A tecnologia precisa ser utilizada como recurso para autonomia do sujeito e expandida a todos os setores sociais, atendendo à diversidade de estudantes. A inclusão dos sujeitos na sociedade pode ser iniciada pelos processos educativos e, neste sentido, uma educação que proporcione independência precisa ser democrática, estar a serviço de todos e cumprir seu objetivo de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Assim, é preciso que qualquer aluno, com deficiência ou não, tenha acesso à estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais apropriadas às necessidades específicas para aquisição do conhecimento e do aprendizado. Em um contexto educacional inclusivo é preciso perceber a diversidade em relação ao desenvolvimento das funções cognitivas e do aprendizado, compreendendo que, muitas vezes, a superação do aluno está relacionada às estratégias pedagógicas e a tecnologia educacional. É fundamental que os professores estejam atentos às necessidades dos alunos, às diferentes concepções educacionais, evitando atitudes segregatórias, a fim de construir uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lília Bilati de et al. **O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira**. JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management [online]. 2005, v. 2, n. 1, pp. 55-67. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-17752005000100005>. ISSN 1807-1775. Acesso em 10/06/2022.

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. **O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.12, n.1, p. 205-214, jan-mar/2017. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana>. Acesso em: 28 dez. 2021

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; SILVA, S. S. **Inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial:** como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I? Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v.11, n.esp.2, p.935-955, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana> Acesso em: 29/12/2021.

FERREIRA Manuela Sanches, SANTOS, Pedro Lopes dos, SANTOS, Miguel Augusto. **A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual:** de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, SP: dez/2012. https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400002. Acesso em: 26/12/2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

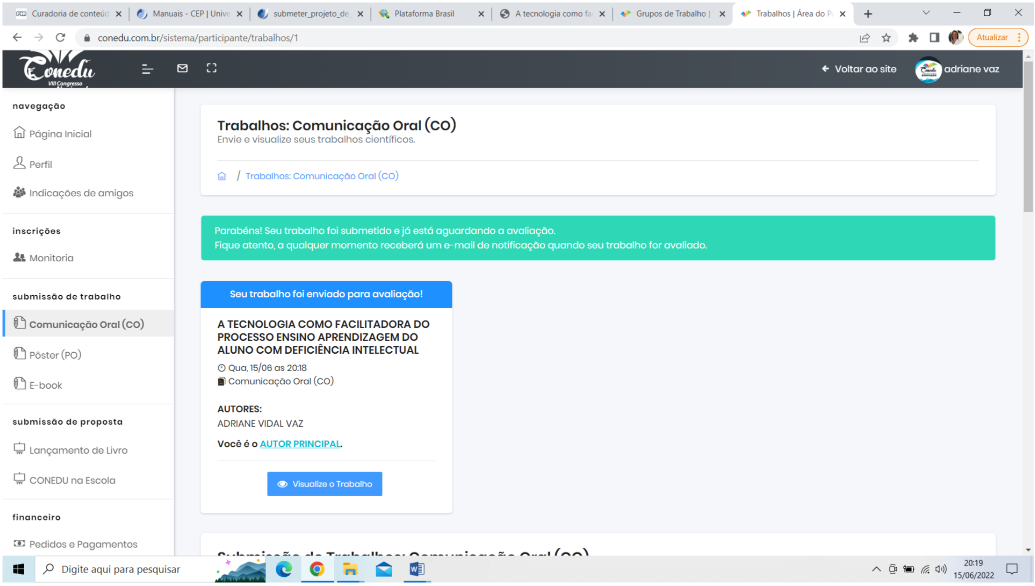
RIBEIRO, Luciana Pereira da Silva; SILVA, Dorisvaldo Rodrigues da. **Uso das mídias e sua aplicabilidade na prática pedagógica para alfabetização de crianças com deficiência intelectual**. Paraná, 2016

RODRIGUES, D. **Educação e diferença, valores e prática para uma educação inclusiva.** Porto Editora, 2005.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006.

TRINDADE, Valéria Cunha. **Tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2016.

VIANA, Flávia Roldan; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **A produção escrita de pessoas com deficiência intelectual na interação com as tecnologias digitais da informação e comunicação.** Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 297-312, maio/ago. 2017. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313152151003. Acesso em: 26/12/2021.



conedu.com.br/sistema/participante/trabalhos/1
Voltar ao site
adriane vaz
navegação
Página Inicial
Perfil
Indicações de amigos
inscrições
Monitoria
submissão de trabalho
Comunicação Oral (CO)
Pôster (PO)
E-book
submissão de proposta
Lançamento de Livro
CONEDU na Escola
financeiro
Pedidos e Pagamentos
Trabalhos: Comunicação Oral (CO)
Envie e visualize seus trabalhos científicos.
Trabalhos: Comunicação Oral (CO)
Parabéns! Seu trabalho foi submetido e já está aguardando a avaliação.
Fique atento, a qualquer momento receberá um e-mail de notificação quando seu trabalho for avaliado.
Seu trabalho foi enviado para avaliação!
A TECNOLOGIA COMO FACILITADORA DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
Qua, 15/06 as 20:18
Comunicação Oral (CO)
AUTORES:
ADRIANE VIDAL VAZ
Você é o AUTOR PRINCIPAL.
Visualize o Trabalho
Digite aqui para pesquisar
20:19
15/06/2022

ATENÇÃO À SAÚDE DA PESSOA SURDA POR MEIO DA LIGA DE LIBRAS DA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA

Data de submissão: 09/01/2023 *Data de aceite: 01/02/2023*

Fernando Parahyba Diogo de Siqueira
Universidade de Fortaleza - Unifor
Fortaleza – Ceará
http://lattes.cnpq.br/8105104511152453

Camila Albuquerque Colares
Universidade de Fortaleza - Unifor
Fortaleza - CE
http://lattes.cnpq.br/0672211934193572

Letícia Silva Gurgel
Universidade de Fortaleza - Unifor
Fortaleza – Ceará
http://lattes.cnpq.br/1923174504805740

Felipe Cavalcante Nunes
Universidade de Fortaleza - Unifor
Fortaleza – Ceará
http://lattes.cnpq.br/0053827323845703

Iranise Ramalho Lima Martins
Universidade de Fortaleza - Unifor
Fortaleza – Ceará
http://lattes.cnpq.br/5175381814552601

Terezinha Teixeira Joca
Universidade de Fortaleza - Unifor
Fortaleza – Ceará
http://lattes.cnpq.br/8862016038251428

Trabalho apresentado no VIII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, com o título “Promoção de Inclusão por meio da Liga de Libras e Atenção à Saúde da Pessoa Surda”.

RESUMO: A Liga de Libras e Atenção à Saúde da Pessoa Surda (LILAS) é uma agremiação de natureza estudantil, que traz em sua essência o interesse pela acessibilidade na atenção à saúde, com maior foco na atenção à saúde da comunidade surda. A Libras foi reconhecida como uma língua oficial do Brasil através da lei número 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual cita que ela é uma forma legítima de comunicação e expressão. Diante do que vem sendo exposto, surgiu a inquietação de alguns estudantes do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) por não se sentirem preparados para oferecer um serviço acessível às pessoas com deficiência e, em especial, aos sujeitos surdos. O projeto foi criado por estudantes do curso de medicina, posteriormente, em 2021, foi ampliado para os demais cursos da área da saúde, sendo estipulado como liga acadêmica. O projeto tem como objetivo principal preparar futuros profissionais de saúde para o atendimento

do paciente surdo por meio do uso da Libras. Este estudo trata-se de um relato de experiência do tipo narrativa e de natureza descritiva e explicativa. Este estudo visa compartilhar experiência de um projeto, usando como base a literatura publicada e também esclarecer de uma forma sucinta, clara e objetiva informações sobre o que se sabe acerca da Surdez e as dificuldades do atendimento à pessoa Surda com finalidade de facilitar o entendimento desta para os profissionais da saúde.
PALAVRAS-CHAVE: Surdo, Acessibilidade Comunicacional, Atendimento Inclusivo, Atendimento em Saúde, Língua de Sinais.

ATTENTION TO THE HEALTH OF THE DEAF PERSON THROUGH THE LIBRAS LEAGUE OF THE UNIVERSITY OF FORTALEZA

ABSTRACT: The League of Libras and Health Care for the Deaf Person (LLHCDP) is a student association, which brings in its essence the interest in accessibility in health care, with greater focus on health care for the deaf community. Libras was recognized as an official language in Brazil through law number 10,436, of April 24, 2002, which mentions that it is a legitimate form of communication and expression. In view of what has been exposed, some students at the Health Sciences Center (CCS) at the University of Fortaleza (UNIFOR) became concerned about not feeling prepared to offer an accessible service to people with disabilities and, in particular, to subjects deaf. The project was created by students of the medical course, later, in 2021, it was expanded to other courses in the health area, being stipulated as an academic league. The main objective of the project is to prepare future health professionals to care for deaf patients through the use of Libras. This study is an experience report of the narrative type and of a descriptive and explanatory nature. This study aims to share the experience of a project, using the published literature as a basis and also to clarify in a succinct, clear and objective way information about what is known about Deafness and the difficulties of caring for the Deaf person in order to facilitate the understanding of this for health professionals.
KEYWORDS: Deaf, Communication Accessibility, Inclusive Care, Health Care, Sign Language.

1 | INTRODUÇÃO

A Liga de Libras e Atenção à Saúde da Pessoa Surda (LILAS) é uma agremiação de natureza estudantil, que traz em sua essência o interesse pela acessibilidade na atenção à saúde, com maior foco na atenção à saúde da comunidade surda. Para melhor compreensão dessa comunidade, retomamos a década de 1990, séc. XX, quando houve maior mobilização e fortalecimento dos movimentos de surdos no Brasil, em prol do reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos, nas mais diversas áreas. Desse modo, com forte movimento junto aos órgãos públicos, envolvendo a necessidade de reconhecimento da diferença linguística, o povo surdo conseguiu, com as autoridades políticas, garantir a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial em alguns estados, abrindo o caminho para a oficialização da mesma em todo o território nacional. (THOMA; KLEIN, 2010).

A Libras foi reconhecida como uma língua oficial do Brasil através da lei número 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual cita que ela é uma forma legítima de comunicação e expressão, compreendendo-se como Libras uma língua de natureza visual-motora, que utiliza-se da sinalização, possuindo gramática e estrutura própria, se adequando de acordo com a cultura de comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

> No decorrer dos anos, a comunidade surda brasileira lutou por seus direitos para ter a língua de sinais oficialmente reconhecida, de modo a possibilitar a inclusão dos que por anos foram privados de seus direitos devido à barreira na comunicação. Os surdos precisam se fazer entender e entender os outros, que na maioria das vezes são ouvintes; compreendendo o mundo à sua volta, podem ter mais acesso aos direitos garantidos por lei, podendo alcançar melhor qualidade de vida. (SANTOS; SOUZA, 2019, p. 2)

Contudo, como bem se reconhece na realidade social historicamente determinada, a existência de uma lei, embora fundamental enquanto ganho político no processo democrático, bem como definição de direito, não é uma garantia de realização. A promoção da Libras em várias instâncias, como simbolizado na luta por escolas bilíngues e a presença de intérpretes de Libras, tanto na Educação Básica quanto no ensino universitário e nos cenários de saúde, continua sendo, portanto, um ideal a ser alcançado.

Diante do que vem sendo exposto, surgiu a inquietação de alguns estudantes do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) por não se sentirem preparados para oferecer um serviço acessível às pessoas com deficiência e, em especial, aos sujeitos surdos. E, assim, o projeto surgiu a partir do contato dos estudantes da área da saúde com a língua de sinais e a cultura surda. Inicialmente, em 2020, idealizado ainda como grupo de estudo, o projeto foi criado por estudantes do curso de medicina, posteriormente, em 2021, foi ampliado para os demais cursos da área da saúde, sendo estipulado como liga acadêmica. A partir de então, constituiu-se a LILAS, com diversas propostas abordando os pilares de ensino, pesquisa e extensão, dentre elas encontros semanais, a fim de executar aulas teóricas acerca da temática e de capacitações internas práticas em Libras, elaboração de atividades de caráter científico, organização de cursos teóricos-práticos e atendimentos ambulatoriais multidisciplinares para surdos em Libras.

Primeiramente, foi colocado em prática os atendimentos ambulatoriais, na área da medicina, com um médico/professor orientador fluente em Libras e seis médicos em formação. Em seguida, foram instituídos atendimentos psicológicos, com uma psicóloga/professora orientadora, quatro psicólogos em formação e um intérprete de Libras, como apoio; atendimentos odontológicos, com um cirurgião-dentista/professor orientador, duas cirurgiãs-dentistas em formação e um tradutor/intérprete de língua de sinais (TILS), como apoio; e por fim exames fonoaudiológicos, realizados por uma fonoaudióloga/professora orientadora e um TILS, como apoio. Os atendimentos médicos acontecem todas as manhãs das quartas-feiras, enquanto os atendimentos psicológicos ocorrem nas tardes de quintas-feiras, os atendimentos odontológicos ocorrem nas tardes de segundas-feiras e quintas-

feiras e os atendimentos fonoaudiológicos ocorrem nas tardes de terças-feiras.

Para elaborar este estudo, adotou-se a observação participante, associada a utilização de diário de campo (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007). Como embasamento teórico, foi utilizada a Abordagem Centrada na Pessoa, por trazer em sua essência a proposta de aceitação incondicional. Seguindo nessa linha, Joca (2015, p.195) complementa afirmando que, “quando há uma aceitação incondicional da pessoa em sua condição de ser surdo, ela flui de forma natural em direção ao crescimento”.

Durante os encontros, percebia-se a surpresa dos estudantes com a dificuldade do atendimento em uma língua visual e as diferenças por ser uma outra cultura, em contrapartida a atitude de aceitação do outro em sua diferença, permitia que os atendimentos avançassem com o processo de inclusão proposto.

O projeto tem como objetivo principal preparar futuros profissionais de saúde para o atendimento do paciente surdo por meio do uso da Libras, além de realizar projetos de pesquisa com o fito de mensurar e melhorar a acessibilidade de pessoas surdas aos serviços de saúde; realizar atendimentos ambulatoriais para pessoas surdas, promovendo um acompanhamento longitudinal de saúde para essa população e por fim conscientizar a comunidade, especialmente a acadêmica, acerca da importância da acessibilidade. Compreende-se que o projeto possibilita desenvolver a inclusão comunicacional na área da saúde e amenizar o sofrimento do surdo que não sabe como expressar a sua dor. Além de denotar relevância por suscitar a necessidade de políticas públicas que insiram a acessibilidade comunicacional nos espaços de atendimento em saúde.

2 | METODOLOGIA

Este estudo trata-se de um relato de experiência do tipo narrativa e de natureza descritiva e explicativa, que segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 36), “engloba leitura, seleção, fichamento e arquivo dos tópicos de importância para a pesquisa em pauta, com vistas a entender as contribuições científicas que se efetuaram sobre determinado assunto”. Portanto, este estudo visa compartilhar experiência de um projeto, usando como base a literatura publicada e também esclarecer de uma forma sucinta, clara e objetiva informações sobre o que se sabe acerca da Surdez e as dificuldades do atendimento à pessoa Surda com finalidade de facilitar o entendimento desta para os profissionais da saúde.

A pesquisa bibliográfica foi baseada em publicações na forma de artigos, periódicos, revistas, livros, patentes, documentos jurídicos e sites especializados e confiáveis. Além disso, foram utilizadas nesta pesquisa as seguintes palavras-chaves ou descritores identificados existentes cadastrados nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS): Surdo, Acessibilidade Comunicacional, Atendimento Inclusivo, Atendimento em Saúde e Língua de Sinais sendo aplicadas juntamente com os operadores booleanos, nas seguintes

combinações: Surdo AND/OR Acessibilidade Comunicacional AND/OR Atendimento Inclusivo AND/OR Atendimento em Saúde AND/OR Língua de Sinais. (Podendo ser combinadas em qualquer ordem e algumas serem ocultadas). Para análise, os materiais referenciados foram publicados entre o ano de 2000 até 2021, levando em consideração produções brasileiras. Os trabalhos consultados estão no idioma português.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

A deficiência auditiva, congênita ou adquirida, consiste na diminuição da capacidade de percepção normal dos sons. (ARAÚJO et al., 2019) “No Brasil, segundo o Censo de 2010, há 23,9% da população nacional com algum tipo de deficiência, sendo que destes, 5,1% possuem surdez; e em escala global a comunidade surda totaliza cerca de 360 milhões de pessoas.” (SOUZA et al., 2017, p.396)

“Por ser uma comunidade minoritária linguística e culturalmente, os surdos enfrentam inúmeras barreiras na acessibilidade a diversos serviços, em especial nos serviços de saúde.” (SOUZA et al., 2017, p. 396) Essas barreiras dificultam a comunicação entre o paciente surdo e os profissionais de saúde, o que dificulta o processo de cuidado e assistência ao doente, isso pode gerar riscos à saúde do indivíduo e da comunidade a qual ele pertence. (BACHUR; CARDOSO, 2021). Segundo Souza (2017, p. 403), dentre essas barreiras podemos citar a barreira linguística, em decorrência de diversos impedimentos, como: falta de treinamento dos profissionais de saúde, dificuldades financeiras para contratar intérpretes e ausência de adaptações para pacientes surdos.

Um dos motivos pelo atraso e negligência acerca da divulgação de conhecimentos sobre a língua de sinais se deu pelo Congresso Internacional de Educação para Surdos que ocorreu em Milão (Congresso de Milão) no ano de 1880, esse marco histórico teve um grande impacto na cultura e educação da comunidade surda mundialmente, pois por meio dele foram proibidos os acessos às línguas de sinais na educação dos surdos, sendo os surdos obrigados a se comunicar com base no oralismo puro, impossibilitados de sinalizar, muitas vezes, exerciam resistência à reforma oralista. (NASCIMENTO; RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO, 2021; RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO, 2022)

Dentro desse cenário, a comunidade surda se encontra na parcela da população que não consegue atendimento igualitário nos sistemas públicos de saúde, sendo marginalizada da sociedade e dos serviços. Pacientes surdos geralmente buscam o sistema de saúde com menos frequência que os pacientes ouvintes, referindo, como principais causas, o medo, a desconfiança e a frustração. A comunidade surda sente necessidade de maior inclusão em diversas atividades desenvolvidas para a população geral, principalmente aquelas que envolvem conhecimentos sobre educação em saúde. (SOUZA et al., 2017)

> Diante do reduzido número de profissionais com domínio da língua de sinais, outros métodos de comunicação precisam ser utilizados no momento do

> atendimento médico, sendo os mais comuns o uso de intérprete da língua de sinais, papel geralmente desempenhado pelo acompanhante do paciente; a escrita; a leitura labial; e o uso de gestos e mímicas. (ARAGÃO et al., 2014; GOMES et al., 2017 apud BACHUR; CARDOSO, 2021, p. 235).

A prática de intermediadores durante as consultas em saúde é uma prática ainda constante no cotidiano de muitos indivíduos surdos, isso acontece pela falta de capacitação desses profissionais acerca de um atendimento acessível à comunidade surda. Perante o exposto, utilizando-se dessa prática, nota-se uma maior perda do vínculo profissional-paciente, podendo ainda ter o direito de sigilo do atendimento violado pelo acompanhante. A decepção e desconfiança são emoções comuns entre os surdos e deficientes auditivos acerca da discrepância de qualidade dos atendimentos em relação com o de pessoas ouvintes, quando bem atendidos, demonstram satisfação, pois o medo de continuar enfermo, ser enganado e a não obtenção da terapia ideal pelo profissional que o atendeu é constante em sua realidade. (CARDOSO et al., 2006; REEVES; KOKORUWE, 2005; BACHUR; CARDOSO, 2021)

Devido a inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva na atenção integral à saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas; destacaram a necessidade de profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação durante os atendimentos. (ARAÚJO et al., 2019) Uma comunicação efetiva durante o atendimento em saúde está associada a uma maior aderência do paciente às recomendações. Desse modo, adotar medidas que visem melhorar a qualidade da comunicação entre profissionais de saúde e deficientes auditivos é algo necessário e importante. (BACHUR; CARDOSO, 2021)

Porrozzi e Souza (2009), mencionam a importância de que os profissionais da área da saúde sejam bem capacitados, devendo o ensino da Libras ser implementado nos cursos de graduação.

> Ademais, recomenda-se que os estudantes da área de saúde tenham, nos currículos de seus respectivos cursos, a disciplina de Libras incluída, não como eletiva, mas sim como crédito obrigatório. Tal medida, num futuro próximo, proporcionaria a aquisição de saberes que iriam modificar as atitudes destes profissionais em relação ao atendimento prestado aos clientes surdos, aos seus familiares, assim como também uma maior interação em situações de convívio profissional com colegas surdos, o que contribuiria sobremaneira para uma otimização da atuação do profissional, da atenção à saúde e do ato de cuidar. (ARAÚJO et al., 2019, p. 8-9)

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das questões anteriormente citadas acerca da necessidade da prestação de serviço à comunidade surda, em 2022.1, iniciaram-se os atendimentos nos ambulatórios a pacientes surdos em uma clínica escola numa universidade particular de Fortaleza. Inicialmente os ligantes se matricularam em cursos externos de Libras, além de ter encontros

semanais com um intérprete para aos poucos irem conhecendo a comunidade surda. O intuito de tal vivência foi capacitar os alunos em formação para o atendimento deste público em específico. Todos os ligantes envolvidos neste processo foram supervisionados por um(a) professor(a)/orientador(a) que trabalha na referida instituição.

A partir desta experiência, foi possível perceber potencialidades e desafios nesta prática. As potencialidades podem ser enumeradas como a possibilidade de prestar um atendimento digno a esta parcela da população que por muitas vezes é vulnerabilizada e estigmatizada. Que em geral, enfrentam várias barreiras para ter um atendimento de qualidade. Além de proporcionar a experiência de atendimento a uma minoria, o que contribui para a sensibilização e humanização dos profissionais em formação envolvidos neste projeto. Propiciando um olhar atento às necessidades das pessoas surdas.

Os desafios encontrados foram o choque cultural e linguístico entre os pacientes surdos e os ligantes. Mesmo com o suporte de um intérprete para auxiliar na comunicação durante os atendimentos, foi percebido a escassez de recursos linguísticos quanto às intervenções de saúde em Libras, que ainda é pouco simplificada/divulgada para os surdos. Dessa forma, muitas vezes os ligantes precisavam repensar e adaptar as intervenções para que elas se tornassem acessíveis ao paciente que estava em atendimento.

Portanto, mesmo com este cenário, pôde-se perceber que sim, é possível desenvolver atendimentos ambulatoriais para pessoas surdas a partir de profissionais ouvintes, mesmo que a barreira linguística seja uma dificuldade. Pois, assim como os ouvintes, as pessoas surdas também apresentam enfermidades e merecem receber acolhimento ao seu sofrimento. Cabe aos profissionais e aos serviços de saúde se adequarem e se adaptarem para atender às necessidades deste público, sempre levando respeito, dignidade e equidade para aquele sujeito que busca atendimento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja uma comunicação eficaz entre profissionais da saúde e a comunidade surda, é de suma importância que a Libras seja incluída como disciplina obrigatória na grade curricular dos cursos da área da saúde. Dessa forma, a criação de vínculos com os pacientes será facilitada, resultando em uma melhoria da qualidade dos atendimentos e em uma maior relação de confiança, a qual a pessoa surda terá maior segurança em buscar os serviços de saúde.

Nesse cenário, é importante ressaltar que a LILAS contribui para um maior crescimento pessoal e profissional dos estudantes da área da saúde que a integram, visto que possibilita que estes se comuniquem e atendam de forma mais empática e humanizada essa parcela da população, compreendendo as suas demandas e os seus obstáculos. Além de possibilitar que a comunidade surda exerça o direito de sua cidadania com atendimentos ambulatoriais acessíveis.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. M. et al. A Dificuldade no Atendimento Médico às Pessoas Surdas. **Revista Interdisciplinar Ciências Médicas**, [s. l.], n. 1, ed. 3, p. 3-9, 2019. Disponível em: <http://revista.fcmmg.br/ojs/index.php/ricm/article/view/64/45>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BACHUR, T. P. R.; CARDOSO, G. Y. R. O atendimento médico de pessoas surdas e seus desafios. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v. 11, n. 2, p. 232-243, 8 set. 2021. Disponível em: <://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/9017/10905>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União, Brasília**, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 5 abr. 2022.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007. Disponível em: <https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

JOCA, T. T. . **Um estrangeiro em família:** ser surdo como diferença linguística. Tese de doutoramento, Universidade Autónoma de Lisboa. Lisboa: Repositório Institucional Camões. 2015. Disponível em <https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/1179/1/Tese%20T.Joca%20Vers%c3%a3o%20Final%20p%c3%b3s%20pr%c3%a9via%20de%20j%c3%bari.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022

NASCIMENTO, G. S. X; RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **Impressões sobre o Congresso de Milão**. Revista Letras Raras, [S.l.], v. 10, n. 3, p. Port.310-319, out. 2021. ISSN 2317-2347. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1934>. Acesso em: 20 jun. 2022

PORROZZI, R.; SOUZA, M. T. de. Ensino de libras para os profissionais de saúde: uma necessidade premente. **Revista Práxis**, v. 1, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/1119/1007>. Acesso em: 5 abr. 2022

RODRIGUES, J. R; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880): um desafio historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação [online]**. 2022, v. 22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/k8sQykZnrVFXvtZPfsWk3Dy/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, M. C.; SOUZA, J. C. S. de S. Libras na educação: limites e possibilidades. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 13, 9 jul. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/libras-na-educacao-limites-e-possibilidades>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SOUZA, M. F. N. S. et al. Principais dificuldades e obstáculos enfrentados pela comunidade surda no acesso à saúde: uma revisão integrativa de literatura. **Rev. CEFAC**, [s. l.], n. 3, ed. 19, p. 395-405, 2017. DOI https://doi.org/10.1590/1982-0216201719317116. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Lr7dq73TcmLt3GSsxv3H75J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2022

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de educação FaE/ PPGE/UFPel**. Pelotas [36]:107-131, maio/agosto, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603/1486>. Acesso em: 5 abr. 2022.

CIDADANIA E MEIO AMBIENTE NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA BAIANA

Data de aceite: 01/02/2023

Isabelle Pedreira Déjardin

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar a transversalidade da cidadania na formação de alunos de uma escola pública de ensino fundamental do bairro do Cabula, em Salvador, Bahia. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de setembro a dezembro de 2014, tendo sido aplicadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores das turmas do turno matutino dos Temas Transversais de Cidadania, Meio Ambiente e Ciência e Tecnologia. Questionários mistos foram aplicados com um total de quarenta alunos selecionados entre as respectivas turmas, dez por turma. Os resultados apontaram desafios e possibilidades da cidadania a partir da interdisciplinaridade do tema proposto, na ideia de poder alcançar os objetivos de uma formação efetivamente cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania. Educação. Meio Ambiente.

CITIZENSHIP AND ENVIRONMENT IN THE STUDENTS EDUCATION OF A PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL IN BAHIA STATE

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyze the citizenship in formal education process of students of a public elementary school in Cabula's neighborhood, in Salvador the capital of Bahia State. The research field occurred between September and December 2014. The semi-structured interviews were applied to four teachers from the morning shifty classes of Citizenship, Environment, Science, and Technology Main Themes. Also questionnaires were applied to forty students selected from the respective classes, ten per class. The results pointed challenges and possibilities of citizenship since the interdisciplinarity of the proposed theme, with the objectives of an effectively citizen formation.

KEYWORDS: Citizenship. Education. Environment.

1 I INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos da formação de alunos do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras é formar

cidadãos capazes de construir valores nas sociedades, desenvolver habilidades para a vida e o trabalho e promover atitudes de transformação da realidade socioambiental. A importância que se confere à formação de cidadãos está explícita nos objetivos gerais do ensino fundamental, nos tópicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na função da escola, nos conteúdos, nos temas transversais e nas orientações didáticas. Em relação aos educadores, é sabido que muitos conseguem fazer a diferença em sala de aula, buscando, por um lado, alternativas para o conhecimento construído e socializado sobre cidadania nos contextos escolares e, de outro, o aperfeiçoamento de novas perspectivas inclusivas em suas práticas educativas e curriculares.

Sobre os PCN e as atividades pedagógicas exercidas pelos docentes, importante lembrar que os pontos principais para os professores do ensino fundamental envolvem, basicamente, os seguintes aspectos: apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo nas escolas; reflexão sobre a prática pedagógica e o planejamento de aulas; análise, seleção de materiais didáticos e recursos tecnológicos; contribuição para formação docente e atualização profissional.

Para os alunos, o que se espera é que esses parâmetros incluam a necessidade de construção de uma referência curricular nacional, permitindo aos discentes o acesso permanente aos conhecimentos para a construção da cidadania, com ênfase nos dois principais pilares de estruturação dos PCN: a interdisciplinaridade e a contextualização. Quanto às questões socioambientais da contemporaneidade, em geral, surgem associadas a orientações e práticas de educação ambiental, configurando-se nas produções acadêmicas sobre contextos escolares e nos documentos oficiais. Tais premissas podem ser conferidas nos documentos que compõem os PCN e os Temas Transversais das escolas públicas brasileiras, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC).

Diante dessas considerações, uma pesquisa de campo foi desenvolvida entre os meses de setembro a dezembro de 2014 com o objetivo de analisar como a cidadania tem sido socializada na formação de alunos do ensino fundamental de uma escola pública situada no bairro do Cabula, em Salvador, Bahia. Um primeiro questionamento emergiu: como essa cidadania abrange as questões socioambientais da atualidade? Sabe-se que o bairro do Cabula e entorno vêm passando por diversas transformações urbanas, sociais, econômicas, políticas, territoriais e ambientais nestas últimas décadas, com impactos diretos sobre a organização, a cultura e os ecossistemas locais (FERNANDES; PENA, LIMA, 2013).

Nesse cenário, o objetivo do presente artigo é analisar conceitos de cidadania em estreita aproximação com as questões socioambientais, a partir da formação advinda dos *Eixos Temáticos dos Temas Transversais* do ensino fundamental, especificamente os de Cidadania, Meio Ambiente e Ciência e Tecnologia. Assim sendo, na próxima seção, são analisados os resultados das entrevistas e questionários aplicados com alunos e professores da unidade de ensino, bem como os referenciais teóricos que subsidiam o escopo empírico.

Desse modo, explicita-se uma sistematização dos desafios e possibilidades socioambientais emergidos da interdisciplinaridade do tema proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha pela Escola Estadual Visconde de Itaparica como *lócus* de pesquisa deu-se de forma não probabilística, dada a própria abordagem qualitativa adotada. Esse tipo de amostragem se caracteriza pela utilização de critérios escolhidos pelo pesquisador, não apresentando fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios pessoais e subjetivos (GIL, 1999). Essa unidade educacional foi fundada em 1954 por meio do exército brasileiro, e está localizada na Rua Silveira Martins, s/n, bairro do Cabula, ao lado do 19º Batalhão de Caçadores (19º BC), com exuberante presença de mata atlântica no local. Foram aplicadas entrevistas semiabertas (VERGARA, 2009) com quatro professores das turmas do turno matutino dos Eixos Temáticos citados: dois professores de 6° ano (Meio Ambiente), um de 8° ano (Cidadania) e um de 9° ano (Ciência e Tecnologia); com 40 alunos selecionados entre as respectivas turmas – 10 por turma – foram aplicados questionários mistos (VERGARA, 2009).

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa de campo, fez-se também observação (GIL, 1999) das aulas e da dinâmica escolar. As perguntas sobre cidadania nos questionários aplicados aos alunos foram: *O que você entende por cidadania? O que são direitos e deveres do cidadão?* As perguntas sobre cidadania das entrevistas para os professores foram: *Qual a sua concepção sobre cidadania? Quais os meios e estratégias em que se baseia para discutir esse tema com os alunos em sala de aula?* Dos 40 alunos que responderam aos questionários, 95% disseram morar na localidade do Cabula e entorno, estando divididos da seguinte forma: 45% em São Gonçalo do Retiro; 17,5%, no Cabula; 17,5% em Engomadeira; 5% em Estrada das Barreiras; 5% em Nova Sussuarana; 5% em outros bairros do entorno do Cabula e 5% em outros bairros de Salvador. Do total de alunos respondentes, 57,5% foram do sexo masculino e 42,5% do sexo feminino.

A faixa etária predominante foi a de 13-14 anos (42,5%), seguida da faixa de 15-16 anos (37,5%). As outras duas faixas etárias com percentuais menores foram: 10-12 anos (15%) e mais de 16 anos (5%). Assim, participaram dos questionários 20 alunos de duas turmas de 6º ano, do Eixo Temático de Meio Ambiente; 10 alunos de uma turma de 8º ano, do Eixo Temático de Cidadania; e 10 alunos de uma turma de 9º ano, do Eixo Temático de Ciência e Tecnologia, temas escolhidos pela relevância apresentada para a pesquisa.

Sobre os quatro professores que participaram da pesquisa, três foram do sexo feminino e um do sexo masculino, todos na faixa etária de 41-50 anos. A formação acadêmica em nível de graduação deste grupo foi de 75% em Letras e de 25% em Pedagogia, sendo que a formação acadêmica em nível de pós-graduação dividiu-se em duas especializações: 75% do curso de Metodologia do Ensino da Pesquisa e Extensão em Educação e 25% do

curso de Educação Inclusiva. Dos quatro professores pesquisados, metade possuía até um ano de tempo de docência na escola; a outra metade, mais de 10 anos. Na pesquisa, os alunos estão representados de A1 a A40, e os professores como P1, P2, P3 e P4, como exemplificados a seguir:

P1 – 6° ano, Turma A/ Eixo Temático de Meio Ambiente;

P2 – 9° ano, Turma C/ Eixo Temático de Ciência e Tecnologia;

P3 – 6° ano, Turma B/ Eixo Temático de Meio Ambiente;

P4 – 8° ano, Turma A/ Eixo Temático de Cidadania.

Cidadania e meio ambiente na formação de alunos: limites e possibilidades

Quando questionados sobre os meios em que se baseiam para discutir o tema da cidadania com os alunos em sala de aula, P2 e P3 responderam, respectivamente:

> Para discutir esses assuntos com meus alunos eu utilizo... um dos meios que eu mais utilizo é a internet e também algumas revistas que falam sobre meio ambiente (P2).
>
> Os PCN, pra gente ter uma base daquilo que vai ser passado pelas disciplinas e pesquisar todo o material que a gente possa encontrar a respeito dos assuntos (P3).

P3 faz uso dos PCN, lendo o material disponibilizado pela escola e também pesquisa outras fontes com alguns recursos para discussão em sala de aula. P2 não cita os PCN como meio, mas informa que se atualiza na internet, buscando revistas sobre o tema da cidadania. Em seu Eixo Temático de Ciência e Tecnologia do 9° ano, a cidadania não é um tema recorrente nos planos de aula e ensino, evidenciando uma concepção prévia de que esses alunos já tenham passado pela formação do tema no ano precedente, através do Eixo Temático de Cidadania. Para P4, apesar da importância dos PCN e dos livros didáticos servirem de norte na busca de conteúdos de cidadania, estes não precisam ser as únicas fontes de informação e conhecimento:

> Os meios que eu utilizo: primeiramente, eu me baseio nos PCN, me baseio também no livro didático, como eu sou professora também de língua portuguesa, eu utilizo muito algumas informações, alguns textos que me são fornecidos pelo livro didático de português, mas principalmente a gente tem um norte a seguir, não ficam as coisas soltas, e eu trabalhando dentro de cidadania, ah, o que eu quero, eu trabalho também com o norte que o governo nos fornece, então ele diz que a gente tem que trabalhar cidadania, o conceito de cidadania, direitos e deveres, diz que a gente tem que trabalhar com informações da sociedade, inclusão e exclusão social, com direitos humanos, então eu trabalho o ECA, consumo e consumismo, por isso que eu trabalho os oito R do consumo consciente, pode trabalhar com movimentos sociais, cidadania e políticas públicas, de saúde, educação, segurança (P4).

P4 compartilha e reflete a cidadania em sala de aula com base nos documentos oficiais, sendo preferível seguir os direcionamentos oferecidos pelos PCN e pelos livros didáticos que utiliza também nas aulas de português, para “não deixar as coisas soltas”,

sem um norte ou rumo a tomar. Quando a cidadania se expande para outras fronteiras, caso das áreas da saúde, do trabalho, dos movimentos sociais, da educação ambiental, das políticas públicas e da segurança, é possível constatar uma proposta interdisciplinar e multirreferencial (FRÓES-BURNHAM, 2006) nesse processo educativo, promovendo-se um intercâmbio entre essas áreas para a construção de novos desafios, conhecimentos e práticas democráticas de cidadania. Nesse percurso de possibilidades, a fala de P4 reflete uma cidadania participativa e ativa, não se detendo apenas nos documentos oficiais, buscando como alicerce a inclusão social de seus atores sociais. Dos quatro professores que participaram das entrevistas, três recorreram aos direitos e deveres do cidadão para explicar o que entendiam sobre cidadania (P2, P3 e P4). A seguir, dois desses relatos:

> Cidadania eu acho que é uma disciplina em que todos os professores devem estimular o aluno em sala de aula, para que eles conheçam os seus direitos, mas também os seus deveres (P2).

> Cidadania é o exercício dos direitos das pessoas, de conhecer seus direitos e seus deveres também, e conviver pacificamente, lutando, mas conquistando pacificamente pelos seus direitos (P3).

De acordo com P3, cidadania é o exercício e a conquista pacífica dos direitos das pessoas que lutam; em sua fala, a palavra "pacífica" emana um sentido brando de luta. A fala de P3 aproxima-se da definição conceitual cujo principal mote é a luta política perante conflitos reais, em que os pressupostos básicos da construção da cidadania devem partir dos próprios cidadãos, para a validação e conquista desses mesmos direitos (BRASIL, 2005). Para P2, cidadania é uma disciplina em que os professores devem estimular os alunos a conhecer seus direitos e deveres. Entretanto, há que se considerar que, se for vista apenas como disciplina, acaba se restringindo às grades curriculares, acarretando a perda de seu caráter interdisciplinar e transversal, características preconizadas pelos PCN e pelos documentos oficiais norteadores.

Segundo Severo (2008), formar cidadãos é muito mais do que um simples tema a ser declarado pelos documentos oficiais, tendo em vista pretender abordar diversos assuntos e por estar contida nos conteúdos e nas relações entre os Temas Transversais e as práticas cidadãs. Diante dessa tarefa e dos objetivos a que se propõe, seria incoerente reduzi-la a uma prática disciplinar, conforme argumentou P2.

> Cidadania é você se reconhecer como cidadão, exercer a sua função política, dentro do município, da cidade onde você vive e, principalmente, dentre outras coisas, você ter interação com o próximo, e praticar as coisas que são feitas na cidade, para que você viva num ambiente consolidado com a população (P1).

De acordo com a resposta de P1, a função política da cidadania emana de uma perspectiva citadina, na qual se garantem aos indivíduos os direitos de primeira geração (civis e políticos), assegurando-lhes também uma participação consolidada com o restante da população. Segundo Gudynas (2009), essa proposta de cidadania exercida

exclusivamente de dentro da *polis* (cidade) acaba deixando a natureza de fora. Para o autor, nessa perspectiva, a natureza passa a ser vista como algo exterior à cidade e como tal pode ser explorada e apropriada pelo homem dito civilizado, caso específico dos espaços considerados *selvagens* ainda não utilizados para benefício humano. Na fala de P1, a interação com o próximo pode levar a crer que o exercício dessa função política só pode ser efetivado em relação a outrem se este indivíduo se fizer detentor pleno de direitos.

> Cidadania pra mim é você na verdade exercer o seu direito, é atividade, é a expressão da nossa atividade, dos nossos direitos, dos nossos deveres, é exercer esse papel de cidadão, de ter os direitos plenos, em relação à sociedade, ao cuidado, com a vida do outro, do meio ambiente, como eu expliquei antes o meio ambiente é o local onde a gente vive, mas em relação ao nosso planeta, é o nosso planeta Terra, é o nosso ambiente (P4).

Assim, tal como P2 e P3, P4 também recorre aos direitos e deveres do cidadão para explicar o que entende por cidadania. Todavia, apresenta uma visão ampliada, afirmando que é possível concebê-los abarcando toda a sociedade, no sentido de considerar o cuidado com o outro e com o meio ambiente. Para P4, cuidar do outro (do próximo) e do meio ambiente é uma forma de expressar uma atividade de cidadania, buscando exercer plenamente seus direitos e deveres. Ao incorporar as relações do cidadão com o planeta terra, entendido como *nosso ambiente*, P4 faz recordar um grande desafio: o de fortalecer sujeitos cidadãos detentores de direitos e deveres na garantia em assumir novos espaços de participação (JACOBI, 2003).

Esse é também um dos debates ambientais surgidos no séc. XXI e que pretende superar a visão tradicional de cidadania reduzida aos direitos, suscitando outras questões além daquelas relacionadas aos direitos de primeira e segunda geração, como os civis e políticos, e sociais, respectivamente. No que diz Gudynas (2009), os elementos éticos, ecológicos e ontológicos seriam capazes de permear uma proposição mais ampla dessa perspectiva de cidadania, constituindo uma cidadania ecológica. Isso porque, conforme o autor, a noção de cidadania que vigora em países como o Brasil reflete mais os direitos relacionados à organização política e eleitoral e à associação de indivíduos do que outras importantes dimensões, como as territoriais, ecológicas e de identidade.

Verifica-se que a fala de P4 contém, diferentemente das de P1, P2 e P3 – que recorrem, na ausência de um aprofundamento conceitual, aos direitos de primeira e segunda geração –, a ideia dos direitos de terceira geração (direitos difusos), aqueles surgidos na década de 1970 e que se referem ao coletivo da humanidade (MARTINS, 2004), ao meio ambiente sadio, aos direitos das minorias, propondo uma nova compreensão das questões ambientais por meio da educação e de um compromisso com o futuro. Nessa perspectiva, é cabível relacionar as críticas de Santos (2005) e Soffiati (2011), quando alegam que as constituições nacionais mais modernas abarcaram o equilibro ambiental ou ambiente sadio como direito do homem, fazendo com que o cidadão passasse a assegurar inclusive às

gerações futuras esses direitos; entretanto, o ambiente em si continua sem direitos.

Na escola analisada, a temática da cidadania é introduzida na formação dos alunos por meio de disciplinas específicas e nos projetos temáticos. O tema da cidadania está organizado nos conteúdos dos planos de aula e ensino do Eixo Temático de Cidadania, não tendo sido verificado nos outros Eixos Temáticos investigados. Esse ponto pode ser analisado mais cautelosamente a partir das respostas dos alunos sobre o tema. Quando solicitados a explicar o que entendiam sobre cidadania, 20% dos alunos não souberam responder, 20% se referiram ao meio ambiente enquanto 60% mencionaram outros elementos.

Os dados revelam que 20% dos alunos que não souberam responder o que é cidadania foram alunos do 6° ano, na mesma proporção dos 20% que citaram o meio ambiente para explicá-la. Do total deste grupo de 20 alunos, 40% deixaram em branco ou informaram não lembrar ou saber o que é cidadania. Ainda neste grupo, 40% citaram diretamente o meio ambiente enquanto 20% definiram a cidadania mencionando outros elementos. Entre os alunos de 8° e 9° ano, 100% responderam o que é cidadania, sem fazer qualquer referência ao meio ambiente. Tentando entender esses dados, por vezes contraditórios, é preciso recordar que o Eixo Temático de Meio Ambiente é introduzido na formação dos alunos de ensino fundamental a partir do 6° ano, enquanto que o Eixo Temático de Cidadania é aplicado somente a partir do 8° ano. P4 informa que desde o 6° ano os alunos se deparam com conceitos de cidadania e educação ambiental, mas pelo que foi observado em sala, apenas de forma superficial:

> Infelizmente, a educação ambiental, a cidadania e outros valores que estão sendo passados pros meninos eles estão sendo a partir do sexto ano, então pra mim os meninos têm que começar a trabalhar com isso desde pequeno, desde a terceira série mesmo, da educação infantil, porque quando chega no oitavo ano a gente constrói todo o conhecimento o menino na verdade absorve o conhecimento mas ele não coloca em prática porque ele só estuda para aquele momento (P4).

P4 sinalizou que os conceitos gerais de cidadania e educação ambiental são introduzidos na formação desses alunos a partir somente do 6° ano, o que de fato justificaria o percentual relativamente elevado de 40% de alunos dessas turmas que não souberam responder o que é cidadania. Levando em conta que 42,5% dos alunos das turmas pesquisadas se situam na faixa etária de 13-14 anos, e que 37,5% estão na faixa de 15-16 anos, ou seja, que 80% dos alunos investigados têm 13 anos ou mais, questiona-se: é possível afirmar que a formação desses alunos introduz tardiamente conceitos e valores de cidadania? Se a resposta for sim, concorda-se com P4, tornando-se evidente a necessidade de uma revisão curricular dos Eixos Temáticos analisados, antecipando essa integração e oferecendo uma formação interdisciplinar antes mesmo do 6° ano.

Percebeu-se o esforço dos docentes em não limitar suas práticas educativas e curriculares aos conteúdos dos livros didáticos e documentos oficiais. A necessidade de

incorporar a realidade e vivências dos alunos esteve presente nas falas de P1 e P4, por meio de respostas em momentos distintos, buscando uma cidadania para além de um posicionamento clássico ou tradicional, caminhando em direção às práticas do dia a dia desse cidadão construtor de suas próprias experiências:

> Basicamente eu procuro criar os meios de vivência... da própria vida deles, nas práticas do dia a dia, principalmente envolvendo cidadania, no que ele faz, no próprio lixo de dentro da casa deles [...] (P1).
>
> Então eu me baseio não só nessas informações, mas principalmente nas vivências do aluno, problemas que a gente vive o tempo todo, e aí eu coloco minhas aulas expositivas, posso colocar um texto escrito, peço principalmente pra depois que a gente traz a parte teórica, eles elaborarem uma parte prática, da forma que eles quiserem da forma criativa (P4).

Tanto P1 quanto P4 afirmaram estimular as vivências e práticas da vida diária desses alunos, destacando uma confrontação da realidade diante dos problemas apresentados. Ainda assim, verificou-se que 70% dos alunos da turma A de 6° ano, do Eixo Temático de Meio Ambiente, não souberam responder o que é cidadania: aliás, essa foi a turma que mais deixou respostas em branco ou com frases do tipo *não sei* ou *não lembro*; 30% dos que souberam responder mencionaram a necessidade de limpeza das ruas. Portanto, os alunos de 6° ano estão começando a dar os primeiros passos na apreensão dos conceitos de cidadania, ainda que os mesmos façam referência ao meio ambiente para responder sobre o que é cidadania.

Quanto à turma de P4, do Eixo Temático de Cidadania, 100% dos alunos responderam o que é cidadania, sendo que 70% destes recorreram aos direitos e/ou deveres para defini-la, de modo a demonstrar elementos teóricos sobre o que deve ou não ser feito na vida em sociedade, sem mencionar qualquer relação reflexiva, crítica ou transformadora. As respostas dos alunos, especialmente as da turma de 9° ano, sinalizaram elementos importantes de uma cidadania participativa, como a solidariedade e o respeito entre as pessoas; atitudes de bondade e amor ao próximo; o sujeito que possui ética e respeito na sociedade, dentre outros. Quando solicitados a explicar o que são os direitos e os deveres do cidadão, a maioria dos alunos respondeu (87,5%). Dos que não souberam responder (12,5%), 10% foram estudantes de 6° ano.

Verificou-se que as respostas dos alunos apontaram mais deveres do que direitos, sendo que os deveres relatados fizeram menção, em sua quase totalidade, à obrigação de não jogar lixo nas ruas e a manter o ambiente limpo, conforme observado também na fala de P3:

> [...] pra você ser um cidadão, participar da sociedade, você está envolvido no seu ambiente, que faz parte, que a gente até conversou sobre isso, a questão do lixo, você colocar nos horários certos, não deixar ao ar livre [...] (P3).

Para P2, o cidadão deve ser convocado para a responsabilidade e o cuidado pelo meio ambiente, na tarefa em buscar soluções, tornando-se, portanto, um cidadão integral e praticando ações de cidadania. “Isso porque a pessoa que é cidadã ela provavelmente

irá cuidar bem do meio ambiente, não vai jogar lixo à toa, não vai cortar as árvores, não vai praticar queimadas, enfim, resumindo, ela vai fazer tudo para preservar o meio ambiente (P2)". Este novo relato de P2, em contradição à sua primeira resposta, na qual afirmava que a cidadania é uma disciplina que deve estimular os alunos a conhecer seus direitos e deveres, expõe uma cidadania imbricada com o meio, ao incorporar a responsabilidade e a participação individual nesse processo.

Por outro lado, repassa para o cidadão a tarefa incondicional de preservar o meio ambiente, sem estabelecer uma reflexão crítica que suscite os processos produtivos que o levam, isolada ou coletivamente, a cortar árvores ou a realizar queimadas, características predominantes do modelo atual de desenvolvimento econômico. Tal perspectiva, diante das incertezas socioambientais da atualidade, não invalida as ações de proteção da natureza. Contudo, retira parte do saber que poderia estar por trás dessas ações, contribuindo para que não se tornem meras reproduções do que dizem os professores e os livros didáticos, fazendo recordar a educação bancária sumariamente criticada por Freire (1987), quando se refere ao depósito compulsório de conhecimentos nos educandos sem exigir-lhes reflexão, emancipação ou autonomia:

> Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...] em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 1987, p. 58).

Algumas das obrigações e deveres relativos à cidadania foram retratadas em diversas falas de alunos, com destaque para o papel do cidadão em manter a ordem e respeitar as leis, votar corretamente, respeitar os mais velhos e cumprir com a limpeza do bairro. Com isso, muitos desses princípios acabaram recorrendo aos valores de bem comum na vida em sociedade, como os direitos sociais e os deveres políticos, tal qual sistematizado por Santos (2005). A autora diz que a cidadania liberal, predominante no século XX, está mais próxima de um status de membro do que de prática, levando o cidadão a exercer seus direitos naturais, individuais e inalienáveis, mas cobrando-lhe na forma de exercer seus deveres políticos e civis, como votar, pagar impostos, obedecer às leis, prestar serviço militar, dentre outras obrigações.

Portanto, infere-se que a formação desses alunos tem situado a cidadania mais como uma proposta disciplinar para o exercício cívico e político dos deveres do cidadão do que um vetor de conhecimento que implique ação, reflexão e a construção de valores a partir dos diversos elementos que a compõem. Assim, o aluno não percebe que a realidade do Cabula e entorno pode ser transformada, mas o ambiente tem que ser cuidado e mantido limpo, ainda que aquele que cuida não saiba refletir sobre *como* ou *para quê* fazê-lo. Por consequência, deve-se jogar lixo no lixo e cuidar do ambiente, sem uma aparente representação dos direitos e deveres que englobem as relações entre a sociedade e a

natureza ou os direitos ambientais, integrados à visão de uma cidadania participativa.

Nessa vertente, ganharia lugar uma abordagem socioambiental, capaz de se desenvolver integralmente em meio às relações dialógicas produzidas em sala de aula, conforme ressaltam Freire, Nascimento e Silva (2006). A partir de um enfrentamento da realidade, o aluno não dissocia os fenômenos econômicos e sociais de suas práticas cidadãs, tendo em vista ser capaz de interpretar e problematizar questões relevantes de modo individual – portanto enquanto indivíduo – e coletivo – já que vivendo em sociedade. Essas possibilidades indicam caminhos nos quais os alunos poderiam relacionar e ao mesmo tempo distinguir as diferentes dimensões que fazem parte de suas realidades, dando maior significado ao ensino e à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O elemento mais citado e apontado pelos alunos e parte dos professores das turmas investigadas voltou-se para a questão dos resíduos sólidos, como o tratamento correto e adequado do lixo e a necessidade de não ser jogado nas ruas. Desse modo, em sala de aula e na escola, o lixo não deve ser tratado apenas como um problema meramente ambiental que se encontre permanentemente isolado e separado de um problema social. Isso acaba dificultando a percepção dos alunos de que a realidade a ser transformada é aquela que exige a participação e a organização de comunidades e cidadãos em prol de políticas públicas mais eficazes.

Portanto, a cidadania exercida a partir da visão exclusiva dos direitos e deveres, ao reduzir as relações entre indivíduos, sociedade e natureza, não irá colaborar para que o aluno resolva questões que envolvam diretamente o meio ambiente, já que essa cidadania se encontra desvinculada deste. Conforme visto, para a maioria dos alunos, a cidadania tem uma função normativa, concentrada nos direitos e deveres a serem seguidos, correndo o risco de serem assimilados como deveres punitivos. Para tanto, os deveres têm que ser cumpridos e os direitos têm que ser buscados e conquistados. Na prática, porém, o aluno não consegue distinguir um direito social de um ambiental, na contrapartida de um dever cívico e político.

Assim, o aluno aprende em sala de aula que um bom cidadão é aquele que conserva o meio ambiente sempre limpo e constata que em seu bairro tem gente mal-educada, desmatando a natureza e queimando o lixo em local inapropriado, desrespeitando as regras de cumprimento dos deveres, tornando-se, portanto, maus cidadãos. Mas o que há assim de tão importante nesses deveres e direitos? Quais as dimensões econômicas, ecológicas, sociais, ambientais, sociais, culturais, territoriais e espirituais que abrangem as relações entre os seres humanos, os ecossistemas, os indivíduos e as sociedades?

São questões que precisam ser esclarecidas e socializadas nas sociedades e na formação dos estudantes, para não tornar estéreis de transformação as práticas de cidadania. É sabido que, para que se possa transformar uma dada realidade em sua

dinâmica, é preciso ter modelos sociais e culturais de referência de como transformá-la e o conhecimento de seu contexto histórico e político. Nesse sentido, percebe-se que uma cidadania ampliada e contextualizada com outras questões – como as socioambientais – mostra-se repleta de desafios e possibilidades nas escolas públicas de ensino fundamental, na ideia de poder alcançar os objetivos de uma formação efetivamente cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Temas Transversais**: meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. **Consumo sustentável**: manual de educação. Brasília: Consumers International/MMA/MEC/IDEC, 2005.

FERNANDES, R. B.; PENA, J. S.; LIMA, J. de B. Cabula: entre produção do espaço e especulação. In: SILVA, Francisca de Paula Santos da (Org.). **Turismo de base comunitária e cooperativismo**: articulando pesquisa, ensino e extensão no Cabula e entorno. Salvador: EDUNEB, 2013. p. 53-68.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, J. T.; NASCIMENTO, M. de F. F.; SILVA, S. A. H. **Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental**: as escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Salvador: SMEC, 2006.

FRÓES BURNHAM, T. Pesquisa multirreferencial em educação ambiental: bases sócio-culturais-político-epistemológicas. **Pesq. Educ. Ambient.,** v. 1, n. 1, p. 73-92, jul./dez. 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUDYNAS, E**.** Ciudadania ambiental y meta-ciudadanias ecológicas: revision y alternativas en America Latina. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 19, p. 53-72, jan./jun. 2009.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

MARTINS, S. R. **Construindo a cidadania ambiental.** Texto base para os Núcleos de Educação Ambiental da Agenda 21 de Pelotas – RS. Formação de coordenadores e multiplicadores socioambientais. Santa Catarina: UFSC, 2004.

SANTOS, M. E. V. M. dos. Cidadania, conhecimento, ciência e educação CTS. Rumo a “novas” dimensões epistemológicas. **Revista CTS**, v. 2, n. 6, p.137-157, dez. 2005.

SEVERO, C. G. Sobre a formação da cidadania nos documentos oficiais e nos materiais didáticos e a importância dos gêneros discursivos. **Odisséia**, n. 1, p. 1-14, 2008.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R.S. de (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-72.

VERGARA, S.C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LIBRAS: FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS

Data de submissão: 27/12/2022 *Data de aceite: 01/02/2023*

Graciele Alice Carvalho Adriano
Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi
Indaial – Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/3811446412373568

Ana Clarisse Alencar Barbosa
Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi
Indaial – Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/9776689996595302

Mônica Maria Baruffi
Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi
Indaial – Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/7116337092958766

RESUMO: O artigo apresenta as considerações dos professores de Libras que os levaram a optarem e investirem na profissão docente. A pesquisa propôs identificar os motivos que levaram o professor intérprete e o professor instrutor a optarem pela profissão; apreender os saberes necessários e analisar os entendimentos sobre a atuação docente no trabalho com ensino de Libras. A atuação docente requer saberes necessários para o exercício da profissão desenvolvidos na formação inicial e continuada. Alguns estudiosos refletem o ofício da profissão docente, com pesquisas que buscam compreender a sua função nas tarefas cotidianas realizadas na escola. Como procedimento de análise optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por meio da produção de um memorial descritivo entregue aos professores que atuam com Libras, em uma escola da rede estadual de Santa Catarina. A escola conta com a contratação de professor intérprete de Libras e professor instrutor de Libras para o acompanhamento de um aluno surdo matriculado no Ensino Médio. O professor instrutor de Libras solicitou responder o memorial descritivo em Libras, como sua primeira língua por ser surdo. O episódio contou com o registro da câmera do notebook e substituiu o registro escrito do professor instrutor de Libras, o professor intérprete realizou a tradução da Libras para a Língua Portuguesa. As interpretações dos professores apontaram a relação entre as situações vivenciadas em suas vidas pessoais com a profissional. Os professores revelaram que o principal motivo que os levaram a escolherem sua profissão apresentou relação com episódios de sua infância, referente a necessidade da comunicação em Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Libras; Educação Básica.

UNDERSTANDINGS OF LIBRAS TEACHERS: TEACHER TRAINING FOR TEACHING DEAF STUDENTS

ABSTRACT: The article presents the considerations of Libras teachers who led them to choose and invest in the teaching profession. The research proposed to identify the reasons that led the teacher interpreter and the instructor teacher to choose the profession; apprehend the necessary knowledge and analyze the understandings about the teaching performance in the work with teaching Libras. Teaching performance requires knowledge necessary for the exercise of the profession developed in initial and continuing education. Some scholars reflect the profession of the teaching profession, with research that seeks to understand its role in everyday tasks performed at school. As an analysis procedure, Content Analysis was chosen (BARDIN, 2011), through the production of a descriptive memorial delivered to teachers working with Libras, in a school in the state of Santa Catarina. The school has the hiring of a teacher interpreter of Libras and a teacher instructor of Libras to accompany a deaf student enrolled in high school. The instructive teacher of Libras asked to answer the descriptive memorial in Libras, as his first language because he is deaf. The episode counted with the record of the notebook camera and replaced the written record of the instructor teacher of Libras, the teacher interpreter performed the translation of Libras into Portuguese. The teachers' interpretations pointed to the relationship between the situations experienced in their personal lives with the professional. The teachers revealed that the main reason that led them to choose their profession was related to episodes from their childhood, referring to the need for communication in Libras.
KEYWORDS: Teacher training; Libras; Basic education.

1 | INTRODUÇÃO

Os trabalhos desenvolvidos nas unidades escolares da rede pública do estado de Santa Catarina, referentes a Educação Inclusiva são regulamentadas pela Resolução nº 112/2006, do Conselho Estadual de Educação, que fixam as normas para a Educação Especial. A investigação ocorreu em uma escola onde há um estudante surdo matriculado no Ensino Médio, com atendimento autorizado que garante a presença de um professor intérprete de Libras em sala de aula, bem como o acompanhamento de um professor instrutor de Libras.

Em meio a esse contexto, emergiram os seguintes questionamentos: qual seriam os motivos que levaram os docentes a optarem em ser professor de Libras? Em que momento surgiu a necessidade de se aprender Libras? Quais seriam os saberes necessários para o desenvolvimento dessa profissão? Porquanto, surge o tema de estudo da investigação: considerações dos professores de Libras sobre sua formação docente na atuação da Educação Básica.

Nesse sentido, a investigação buscou analisar os motivos que levaram essas pessoas a optarem e investirem na profissão de professor voltada para o ensino de

Libras, identificar o percurso histórico que os levaram a escolher a profissão e apontar as características essenciais para o seu desenvolvimento, no processo de ensinar e aprender dos estudantes surdos. Enfim, o objetivo central que norteou a pesquisa propôs a análise do processo histórico da escolha e formação docente dos professores que atuam na escola com o estudante surdo.

A pesquisa contou com o memorial descritivo entregue para a professora intérprete e o professor instrutor de Libras. O instrumento com o propósito de investigar os entendimentos que cada professor possui sobre sua profissão, os motivos que os levaram a escolha e também, sobre o exercício de sua função.

2 | O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

As relações que ocorrem na sociedade se baseiam no uso de signos, que para Vygotsky (1997) alteram as relações interfuncionais, ou seja, modificam a percepção, elaboração e interpretação dos códigos utilizados por uma cultura social, como a escrita, leitura e fala. Por conseguinte, a linguagem opera como um signo que media as interações sociais, regula as formas de agir, pensar e sentir, bem como os processos de aprendizado.

A presença dos signos nas diversas culturas sociais interfere no desenvolvimento do comportamento das crianças, influenciando suas formas de pensar e agir. Incide ainda, na internalização dos comportamentos, transferindo para si mesma as ações observadas dos outros. Vygotsky (1997, p. 100) afirma que "o signo, no princípio, é sempre um modo de relação social, um modo de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em modo de influência sobre si mesmo". No início, o signo expresso na forma da linguagem surge para a criança de forma socializada, reflete o que observa, depois formula a linguagem interior, que se converte posteriormente em pensamento e influencia seu desenvolvimento cultural.

Dessa forma, a criança surda nasce no contexto ouvinte, em meio a signos falados não percebidos devido sua limitação auditiva. A pessoa surda, segundo Martinez (2000), consiste nos indivíduos que possuem a perda total ou parcial da capacidade auditiva, resultante de situações congênitas ou adquiridas, ainda na dificuldade de compreensão da fala por meio da audição.

Os surdos apontam as experiências visuais vivenciadas como parte da sua cultura e representação de identidade. O documento (SANTA CATARINA, 2004) afirma que a língua constitui numa das formas mais expressivas da cultura surda, a língua de sinais, no Brasil denominada de Libras – língua brasileira de sinais. A Libras infere uma forma de comunicação completa, com recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, utilizada para expressar os diversos discursos da comunidade surda.

Na rede estadual de Santa Catarina há o atendimento aos alunos surdos na primeira

língua a Libras, com a contratação de professores habilitados para auxiliarem no processo de ensino e aprendizagem ofertado na língua nacional, a Língua Portuguesa. Para os surdos, a Língua Portuguesa consiste na segunda língua a ser aprendida, enquanto signo utilizado na sociedade ouvinte. O decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e estabelece nos artigos 4º, 5º e 6º a formação do professor de Libras e instrutor de Libras. O artigo 4º aponta sobre a

> [...] formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005, s. p.).

Nesse sentido, o documento preconiza o reconhecimento dos surdos enquanto comunidades linguísticas e sociais, garantindo os direitos dos surdos na sociedade e na garantia de educação com qualidade.

A professora intérprete de Libras realiza as traduções e interpretação de libras/português/libras dos diálogos que ocorrem no espaço escolar para o aluno surdo. Uma vez na semana, um professor instrutor de Libras surdo, o auxilia com dúvidas em relação a comunicação em Libras, com novos sinais e em alguns trabalhos escolares. O profissional que atua na profissão de professor intérprete de Libras, segundo as Orientações para o Professor de Língua Brasileira de Sinais, emitido pela Fundação Catarinense de Educação Especial (AMARAL, 2011), contempla a contratação do professor surdo ou ouvinte, com fluência em Libras comprovada por exame de proficiência, preferencialmente com formação de nível superior na área de educação.

3 | ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO

A profissão de intérprete surgiu nas atividades voluntárias realizadas junto aos surdos, mais tarde por meio de discussões sociais envoltos aos trabalhos religiosos na década de 1980, houve a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Outro fator que contribuiu na legalização da profissão foi o reconhecimento da língua de sinais nos diversos países. Desta forma, as instituições para garantir a acessibilidade da educação para todos, se obrigaram a contratar os profissionais intérpretes de língua de sinais, libras no território nacional. (QUADROS, 2004).

Em 1988 aconteceu o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, organizado pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos). O evento contou com o objetivo de propiciar o intercâmbio entre os intérpretes do Brasil, incluindo a avaliação sobre a ética desse profissional. Nos anos de 1993 a 1994, ocorreram vários encontros estaduais no território nacional, e em 2002 foi homologada a lei federal nº 10ª36, de 24 de abril, que reconhece a língua brasileira de sinais como a língua oficial das comunidades surdas no Brasil. A promulgação da lei incidiu na abertura do mercado

de trabalho para o profissional intérprete de libras, influenciou o processo dos movimentos sociais surdos e o reconhecimento da profissão de intérprete. Subsequente ao ocorrido, outras leis que auxiliaram no processo de desenvolvimento da profissão de intérprete foram homologadas como a Lei 10.098/00 (Lei da acessibilidade); Lei 10.172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação); Resolução MEC/CNE: 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) e a Portaria 3284/2003 que substituiu a Portaria 1679/99 (acessibilidade à Educação Superior). (QUADROS, 2004).

Quadros (2004) propõe que o desempenho da função de professor intérprete de libras suscita por um profissional para desenvolver os processos cognitivo-linguístico, onde apresentará intenções comunicativas específicas que utilizam de línguas diferentes. O intérprete será o responsável para realizar a tradução da interação comunicativa, influenciando a transmissão e interpretação do discurso. Cabe a esse profissional realizar as escolas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas em libras, das informações reproduzidas oralmente.

O professor intérprete não pode ser qualquer pessoa que deseje realizar a tradução, mas o profissional que domine a língua de sinais e também a língua falada no país, com qualificação comprovada no território. Para realizar a interpretação da língua falada para a libras, o professor precisa ter a clareza em seguir alguns preceitos inerentes a sua profissão como a confiabilidade e o sigilo profissional das conversas que interpretará para libras, da imparcialidade e neutralidade, isentando a interpretação de opiniões próprias. Na discrição quando garante certos limites no envolvimento pessoal durante sua atuação, demonstrados no distanciamento profissional. Principalmente na fidelidade da interpretação quando ao discurso emitido, que precisa ser interpretado corretamente para libras, ou de libras para a língua falada. (QUADROS, 2004).

A FENEIS organizou o Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes, que aborda sobre questões quanto ao código de ética do profissional intérprete. Segundo o documento (QUADROS, 2004, p. 31),

> [...] o intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, ética deve estar na essência desse profissional.

Com base no documento, observa-se uma intensa atenção a questão relacionadas a ética do profissional que atuará como intérprete de libras, consequentemente também aferido ao professor intérprete de libras. O documento regulamenta as 'Orientações para o Professor de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS' (AMARAL, 2011) e orienta as ações desenvolvidas no ensino regular estadual de Santa Catarina, aponta como funções o professor de Libras e o instrutor de Libras.

Quadros (2006) infere sobre a atuação das políticas públicas voltadas para a educação de alunos surdos, priorizando a garantia de acesso e permanência nas escolas

regulares de ensino. Com um atendimento que apresente condições de acesso a escola próxima a sua residência, com o ensino em libras ou acompanhamento de um profissional intérprete de libras.

O professor intérprete como mediador das relações entre os professores e a turma, com o aluno surdo, ou seja, realizará a interpretação das explicações do professor regente e especialista na área de conhecimento e das falas dos colegas da turma. Desta forma, o professor intérprete se encontra isento da responsabilidade docente do processo de ensino e aprendizagem referente aos conteúdos em relação ao aluno surdo, ficando a encargo do professor de área as dúvidas conceituais quanto o assunto. Ao professor intérprete o trabalho docente consiste em interpretar corretamente, utilizando da ética e fidelidade, na tradução do português falado para libras, e da comunicação em libras do aluno surdo para o português, sobre as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula.

4 I CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A atuação do professor requer certos saberes necessários para o exercício da profissão, desenvolvidos na sua formação inicial e continuada. Alguns estudiosos refletem sobre o ofício da profissão docente, com pesquisas que buscam compreender a sua função nas tarefas cotidianas realizadas na escola. Desta forma, apontam sobre a necessidade de se repensar a formação docente, para além dos conhecimentos teóricos desenvolvidos no curso de licenciatura no Ensino Superior.

As discussões sobre o tema surgiram no âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, influenciadas pelos movimentos de profissionalização do ensino e as questões relacionadas ao conhecimento dos professores. A intencionalidade visava estabelecer um repertório de conhecimentos para garantir e legitimar a profissão, garantindo uma ampliação quantitativa e qualitativa na área de atuação. (TARDIF, 1999).

Os estudos sobre os saberes docentes como uma forma de construir a identidade do profissional que atuaria na educação, na figura do professor. Pimenta (1999, p. 19) aponta a:

> [...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

De forma geral, apresenta a figura do professor no cerne de sua formação, inserido no constante processo de autoformação, reelaborando os saberes iniciais no convívio cotidiano de sua profissão. Os saberes construídos e transformados a partir da reflexão das e nas práticas educativas.

Tardif (2006) enfatiza que os saberes de um professor se constituem na realidade social por meio de formações, programas, práticas coletivas, disciplinas escolares, mas também pelos saberes dele, de forma individual docente. O estudioso categorizou sete saberes essenciais à docência: saber disciplinar, curricular, da experiência, da ação pedagógica, da cultura profissional, cultura geral e da tradição pedagógica. Saberes docentes considerados na "interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo [...] num certo número de fios condutores". (TARDIF, 2006, p. 16).

São características fundamentais presentes nos saberes inerentes a profissão de professor, que consideram segundo Tardif (2006);

- saber e trabalho - na relação do professor no trabalho na escola e em sala de aula;
- diversidade do saber - a diversidade e o pluralismo do saber docente;
- temporalidade do saber - saber adquirido no decorrer da vivência histórica da carreira profissional;
- experiência de trabalho enquanto fundamento do saber - saberes provenientes de várias fontes e momentos da história pessoal e profissional do professor;
- saberes humanos a respeito de seres humanos - o trabalho interativo que se relaciona com o objeto de trabalho através da interação humana;
- saberes e formação de professores - a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os diversos saberes.

De modo geral, o professor recorre aos saberes que construiu para buscar soluções e respostas aos questionamentos do cotidiano escolar, incluindo três elementos: a situação educativa, os saberes do docente e o julgamento. As situações que ocorrem em sala de aula suscitam da ação docente posicionamentos que condizem na relação que o profissional estabelece entre as situações educativas do cotidiano, aos saberes que construiu e os que causarão interferência nos julgamentos emitidos aos estudantes e/ou à comunidade escolar.

Nóvoa (2009) define aspectos para o 'bom professor' construídos dentro da profissão, na combinação entre os elementos científicos, pedagógicos e técnicos, com o auxílio dos professores mais experientes e reconhecidos. O autor (NÓVOA, 2009) considera aspectos referentes ao:

- conhecimento - conhecer bem o que se ensina;
- cultura profissional - compreender os sentidos da instituição escolar;
- tacto pedagógico - capacidade de relacionamento e comunicação com o outro;
- trabalho em equipe - a profissão na dimensão coletiva e colaborativa, no trabalho em equipe, na intervenção conjunta nos projetos educativos na escola;

- compromisso social - nos princípios, valores na inclusão, diversidade cultural que muitas vezes limitam o estudante a condição de nascimento, família ou sociedade.

A formação docente como algo que não se encerra ao término do ensino superior, mas que prossegue no exercício da função, em meio às experiências vivenciadas no ambiente escolar. Desta forma, o professor intérprete de Libras desenvolverá usa função baseado nas premissas que sistematizou ao longo de sua formação inicial, prosseguindo nas práticas educativas que desenvolverá no cotidiano.

5 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa de natureza qualitativa realizada numa escola que compõe a rede estadual de ensino de Santa Catarina, com oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola conta com a contratação de professor intérprete de Libras e professor instrutor de Libras para o acompanhamento de um aluno surdo matriculado no Ensino Médio.

Os dados foram coletados por intermédio de um memorial descritivo, entregue a professora intérprete e ao professor instrutor de Libras. Entretanto, o professor instrutor de Libras solicitou que preferia responder o memorial descritivo em Libras, sua primeira língua por ser surdo. Desta forma, organizamos um espaço na biblioteca da escola e a professora intérprete auxiliou com a tradução. O episódio contou com o registro pela câmera do notebook e substituiu o registro escrito do professor instrutor de Libras. Os memoriais descritivos foram respondidos a partir do consentimento prévio dos docentes, que aceitaram em contribuir com o estudo da investigação.

Para Severino (2002) o memorial consiste na narrativa com valor histórico e reflexivo, composto de relatos históricos analítico e crítico, que evidencie os fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória de seu autor, de tal forma que o leitor tenha acesso as informações do itinerário percorrido. Ou seja, "[...] o Memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor". (SEVERINO, 2002, p. 176).

Para o procedimento de análise optou-se pela Análise do Conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 15) como "[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados". O memorial descritivo, entregue aos docentes permitiu a contribuição espontânea a partir da seguinte premissa: analisar os motivos que os levaram a assumir a função de professor, seu percurso histórico e os fatos que os instigaram a optar pela atual profissão. As respostas dos entrevistados, apresentaram posicionamentos e considerações em relação à educação inclusiva, a profissão de professor e o ensino de Libras.

Assim, as respostas dos professores intérprete e o instrutor em relação à educação

inclusiva expressaram diferentes compreensões. Para a professora intérprete a inclusão apresenta um conceito amplo, voltado para a Educação considerando como um direito garantido por lei. O documento (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) discorre sobre o princípio fundamental da escola inclusiva relacionada ao fato de que todas as crianças necessitam aprender juntas, reconhecendo suas diferentes necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade. Enfatizam sobre a organização de currículos apropriados, reorganizações nos espaços escolares, como nas estratégias de ensino, recursos e nas parcerias com a comunidade.

O professor instrutor em respeito a inclusão inferiu que a inclusão ocorre quando o aluno surdo aprende a Libras e o português, para conseguir se inserir numa sociedade onde aceita como primeira língua o português. O contexto bilíngue do aluno surdo ocorre de forma simultânea do uso da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, e as representações sobre o uso das línguas na escola e sociedade, no entendimento dos surdos, são refletidas dentro da concepção surda (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Dessa maneira, compreende-se a associação do conceito de inclusão a aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa pelo professor instrutor de Libras, também surdo e pertencente à comunidade surda.

Em relação aos entendimentos de alguns aspectos relacionados à profissão de professor, as questões do questionário consideraram aspectos sobre o trabalho pedagógico, conhecimentos inerentes à função de professor e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. A professora intérprete relaciona o trabalho pedagógico com a vontade em aprimorar seu desempenho profissional e pessoal. O relato da professora intérprete reporta as palavras de Nóvoa (2009, p. 29-30, grifo do autor) "[...] numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor." Sobretudo, na construção de identidade do professor que passa a ser construída no exercício de sua profissão, na relação que se estabelece entre as dimensões pessoal e profissional do indivíduo.

Para o professor instrutor de Libras o trabalho pedagógico se encontra intrínseco a questão de ajudar os surdos a se desenvolverem, para uma favorável inclusão social. Reis (2007) aponta que para um processo de identificação, na presença do professor surdo enquanto condição de modelo ou de semelhante para o aluno surdo. Como alguém que pode ser considerado com determinadas características que expressam a identificação entre os pares. Um alguém que participa da mesma cultura, dos entendimentos de ser e estar na sociedade em uma determinada situação, a de surdo.

Em relação às dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho educativo, a professora intérprete citou a questão da inclusão que ainda necessita ser esclarecida, principalmente para alguns professores de áreas do conhecimento. Deixou claro em sua resposta a ausência de alguns sinais na tradução das explicações de conceitos dos professores, mais precisamente nas disciplinas de física, química, biologia e filosofia. Dessa

forma, Quadros e Karnopp (2004) apontam sobre a carência de determinados conceitos científicos em Libras por professores intérpretes e alunos, interferindo na construção do conhecimento sobre um assunto pelo aluno surdo.

O professor instrutor apresentou como dificuldades a língua portuguesa e o convívio social, que infere uma língua falada e escrita o que dificulta a comunicação do surdo. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), a lei 10.436 de 2002 preconiza o estatuto linguístico da língua de sinais declarando que não pode ser substituída pelo português. O ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos se faz necessário para que possam exercer o direito à cidadania no seu território nacional.

O último elemento de análise consiste nas interpretações quanto ao ensino de Libras no entendimento da professora intérprete e do professor instrutor. Ambos os entrevistados consideraram a importância do ensino de Libras como condição favorável a comunicação. Nas respostas apresentadas sobre o ensino de Libras, o professor instrutor pontuou ainda sobre a necessidade do professor das áreas do conhecimento aprenderem os sinais básicos de Libras. A solicitação deixa explícita a preocupação da comunicação com o aluno surdo, também inferido pela professora intérprete, quando afirma que a inclusão somente ocorre quando ambas as partes decidem se aceitar. Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que a educação bilíngue significa a presença de pelo menos duas línguas no contexto escolar, e as formas como serão ofertadas devem ser decididas por meio de ações político-pedagógicas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores revelaram que o principal motivo que os levaram a escolherem sua profissão apresentou relação com episódios de sua infância, referente a necessidade da comunicação em Libras. Assim, o principal interesse no aprendizado da língua incidiu na escolha futura de sua profissão.

Outra questão diz respeito aos saberes necessários para o desenvolvimento da profissão, em que ambos os professores de Libras destacaram como algo primordial, o conhecimento da Libras. De fato, a primeira língua para os surdos consiste na Libras, sendo a segunda língua a Língua Portuguesa.

Com base nessa informação, consegue-se compreender a necessidade do professor de Libras conhecer amplamente os sinais, que serão utilizados como meio de comunicação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Uma vez que, o professor intérprete de Libras acompanha o aluno surdo em sala de aula e necessita traduzir os conceitos das áreas do conhecimento em sinais, de acordo com a explicação dos professores regentes das áreas do conhecimento. Inclusive, salientaram a interligação entre suas vidas pessoais e profissionais, conforme aponta Nóvoa (2009) em seus estudos.

A história pessoal de cada professor influenciou a escolha das profissões, a

professora intérprete no convívio com os colegas e o professor instrutor por ser surdo. Ambos aprenderam Libras para conviver com pessoas surdas e optaram pela profissão que auxiliasse também no processo de aprendizado de outras pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, P. **Orientações para o Professor de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José: FCEE, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: jan. 2021.

MARTINEZ, M. A. Função auditiva e paralisia cerebral. In: LIMONGI, S. **Paralisia cerebral:** processo terapêutico em linguagem e cognição: pontos de vista e abrangência. Carapicuíba (SP), Pró-Fono, 2000.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

QUADROS, R. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC; SEESP, 2004.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2006.

____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**: Historia del desrrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

CONHECIMENTO DE ADOLESCENTES ESCOLARES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DO PRESERVATIVO COMO INSTRUMENTO DE PRÁTICAS SEXUAIS

Data de aceite: 01/02/2023

Luana Jeniffer Souza Duarte da Costa
Enfª Doutoranda em Enfermagem da Universidade de Pernambuco/ Universidade Estadual da Paraíba - PE

Elvira de Santana Amorim da Silva Jordão
Enfª Doutoranda em Enfermagem da Universidade de Pernambuco/ Universidade Estadual da Paraíba - PE

Maria Sandra Andrade
Professor orientador: Pós-Doutora em Enfermagem, Universidade de Pernambuco - PE

RESUMO: **Introdução:** O Brasil ainda enfrenta desafios no cenário da saúde sexual e reprodutiva, com destaque para a gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis. Sendo a adolescência considerada uma fase crítica para o estabelecimento de normas acerca da atividade sexual, intervenções escolares direcionadas à educação sexual objetiva minimizar tais consequências. **Objetivo:** Identificar o conhecimento dos adolescentes escolares sobre a importância do uso do preservativo e seu comportamento sexual frente ao gênero descritos na literatura nacional. **Método:** Estudo de revisão integrativa da literatura que inclui artigos originais indexados nas bases de dados MEDLINE, LILACS, BDENF e SciELO, com recorte temporal de 2017 a 2022. Como estratégias de busca, foram utilizados os Descritores das Ciências da Saúde (DeCS): “Conhecimento”, “Adolescentes”, “Preservativo” e “Sexualidade”, com o auxílio do operador booleano “AND” para associação dos descritores. A pergunta norteadora foi formulada através da estratégia PICO: (acrônimo “P”: adolescentes escolares; “I”: uso do preservativo; “C”: não se aplica; “O”: conhecimento). Diante disso, foi delimitada a questão de pesquisa: Qual o conhecimento dos adolescentes escolares sobre a importância do uso do preservativo e seu comportamento sexual frente ao gênero? **Resultados:** Foram selecionados 20 artigos, com predominância de estudos descritivos, com delineamento transversal. Identificou-se que grande parte dos adolescentes possuíam conhecimento insuficiente sobre os três componentes fundamentais para o uso do preservativo (prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, contracepção e dupla proteção) e quando avaliado o comportamento sexual frente

ao uso do método, apresentavam comportamentos de risco. Na pesquisa também foram exploradas as características de gênero. **Conclusão:** As informações encontradas sugerem que a educação em saúde sexual nas escolas pode não estar ressoando de forma efetiva no público em questão. A educação sexual é essencial para promover o conhecimento de adolescentes frente ao uso de preservativos, sendo a escola o ambiente propício para desempenhar a troca de informações.
PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento, Adolescentes, Preservativo, Sexualidade; Educação em Saúde.

INTRODUÇÃO

Compreende-se por adolescente, o indivíduo que está na faixa etária entre 10 a 19 anos. Ciclo de vida marcado por diferentes transformações biopsicossociais, associadas à compreensão da identidade sexual e ocupacional (RODRIGUES et al., 2021). Todas essas mudanças contribuem para o reconhecimento da necessidade de novos vínculos intrapessoais, interpessoais e ambientais. Desse modo, a sexualidade encontra neste período um espaço de maior desenvolvimento e autopercepção (LEITE et al., 2022).

Devido a essa complexa mudança na sua identidade e com o desejo de descobrir sua real personalidade, os adolescentes não conseguem elaborar suas escolhas pautadas no que é melhor para si e para sua saúde, acabam expressando comportamentos e, em alguns casos, mostram-se negligentes com os cuidados à saúde (RODRIGUES et al., 2021).

Incentivados muitas vezes pelo meio em que estão inseridos a descobrir novas experiências, o adolescente acaba se expondo com maior frequência à violência e comportamentos de risco, gerando uma maior susceptibilidade às infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e às gestações indesejadas (BICALHO et al., 2021). Nos últimos anos, os dados estatísticos mostram um aumento na incidência de IST, principalmente entre esse público, tendo como hipóteses: o processo de transformações biopsicossociais, a falta de conhecimento sobre sexualidade e a restrição no acesso aos serviços de saúde (COSTA et al, 2020).

Em vista disso, nos últimos dez anos, a Organização Mundial de Saúde com o objetivo de promover melhor atenção aos adolescentes, tem apoiado a iniciativa Adolescent Friendly Health Services, a fim de sensibilizar os serviços de saúde para um acolhimento mais humano, oferecendo intervenções mais concretas de acordo com as necessidades especificas, aconselhando a implementação de políticas públicas e o trabalho conjunto entre unidades de saúde e o ambiente escolar, como recursos de estratégias exitosas (SILVA et al., 2021).

Para se debater a temática, saúde sexual e reprodutiva, é necessário apoiar as discussões sempre fundamentadas no respeito ao indivíduo, pois esse tema é carregado de situações que permeiam tabus, preconceitos e relações de poder (SILVA; SOUZA,

2022). Partindo desse entendimento, devemos seguir o debate sobre o exercício da sexualidade na adolescência, respaldados na garantia de incentivos para a promoção da saúde, melhoria da autonomia e empoderamento desses indivíduos, sobre seu corpo e suas escolhas, superando os discursos normativos-preventivos que concebem a saúde sexual como um risco (LEITE et al., 2022).

O espaço escolar vem contribuir de forma positiva nesse cenário, desempenhando importante papel no momento do acolhimento, direcionamento e elucidação de dúvidas pertinentes sobre todos os aspectos relacionados a saúde sexual, por ser um ambiente onde o adolescente convive diariamente, e, portanto, onde pode-se trabalhar o papel conscientizador para promoção e prevenção relacionadas à saúde sexual e reprodutiva desse grupo etário (SILVA; SOUZA, 2022). A escola é considerada um ambiente acessível para promoção da educação em saúde, fomentando conteúdo e empoderamento para sua autonomia no cuidado a si e a sua saúde (DOSSANTOS et al., 2021).

Este estudo tem sua relevância pautada na possibilidade de facilitar a discussão acerca dos comportamentos de riscos que os adolescentes estão sujeitos nos dias atuais e subsidiar estratégias de promoção à saúde, a fim de captar de forma mais efetiva, esse público e minimizar situações indesejadas de saúde. Portanto, é necessário que a equipe multiprofissional, escolas e setor saúde, estejam qualificados para identificar os adolescentes mais vulneráveis, visando à atuação em rede interdisciplinar, buscando atingir todos os adolescentes de forma precoce.

Diante de tudo o que foi exposto, o objetivo desse estudo está na necessidade de identificar o conhecimento dos adolescentes escolares sobre a importância do uso do preservativo e seu comportamento sexual frente ao gênero, descritos na literatura nacional. Acredita-se que os resultados obtidos advindos desse estudo, possam contribuir para o aperfeiçoamento da assistência integral aos adolescentes, especialmente, aqueles mais expostos as práticas sexuais de risco, tendo a escola como uma grande aliada nesse processo.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo do tipo revisão integrativa da literatura, a qual tem o propósito de agrupar e sintetizar resultados de pesquisas sobre um determinado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, auxiliando para o aprofundamento da aprendizagem de uma determinada temática, além de indicar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO; 2008).

A fim de cumprir o rigor metodológico para construção de uma revisão integrativa, foram percorridas as seguintes etapas: (1) definição do tema e identificação da questão norteadora da pesquisa; (2) estabelecimento dos critérios de elegibilidade para compor a amostra; (3) sumarização e categorização das informações extraídas nos estudos; (4)

análise dos artigos incluídos; (5) interpretação crítica dos resultados; e (6) síntese dos dados obtidos e apresentação da revisão (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO; 2008).

Para a seleção dos artigos, formulou-se a pergunta norteadora com base na estratégia PICO (BRASIL, 2012), sendo: P de população (adolescentes escolares); I de intervenção (uso do preservativo e comportamento sexual); C de controle (não se aplica para este estudo); O para resultados (conhecimento). Dessa maneira, elaborou-se a seguinte questão: "Qual o conhecimento dos adolescentes escolares sobre a importância do uso do preservativo e seu comportamento sexual frente ao gênero?"

Essa estratégia possibilitou a identificação dos descritores controlados e não controlados, que foram selecionados mediante a consulta dos termos nos Descritores das Ciências da Saúde (DECS): *"Conhecimento", "Adolescentes", "Preservativo" e "Sexualidade".* Utilizou-se uma combinação dos descritores com o operador booleano *"AND"* para cada uma das bases de dados selecionadas, em virtude de suas características especificas, tendo como base a pergunta norteadora e os critérios de inclusão estabelecidos.

O levantamento bibliográfico foi realizado através das seguintes fontes de informações: Medical Literature Analysis and Retrieval System on-line (MEDLINE/PubMed®), Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Biblioteca Virtual em Saúde (BDENF) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), através do acesso online, no mês de junho e julho de 2022.

Incluíram-se estudos originais, que abordassem a temática em questão, publicados em inglês, português ou espanhol, no período de janeiro de 2017 a dezembro de 2022, publicados em periódicos científicos, de forma eletrônica e com acesso livre. Excluíram-se os estudos do tipo revisão da literatura, carta ao editor, editoriais, relato de caso, resumos publicados em anais de eventos, opiniões pessoais, dissertações, teses, capítulos de livros, manuais institucionais.

O estudo seguiu as recomendações do The PRISMA 2020 Statement: an Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews - PRISMA (PAGE et al., 2021), sendo 20 artigos incluídos nessa revisão.

Para a coleta de dados, utilizou-se um instrumento elaborado pelos autores, a fim de evidenciar as características das pesquisas, como: identificação (título do artigo, título do periódico, autores, país, idioma e ano de publicação), nível de evidência, tipo de estudo, objetivo, metodologia, resultados, conclusões e as bases de dados. As evidências encontradas nas publicações foram categorizadas de acordo com o tipo de prevenção abordada: ISTs, contracepção e dupla proteção.

Levando em consideração a metodologia empregada, restrita ao uso de dados publicados, não houve exigência de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Os aspectos éticos e legais, em relação à autoria, foram preservados, e o estudo não envolveu sujeitos participantes em nenhuma de suas fases.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão integrativa foi composta por 20 estudos, que teve como objetivo avaliar o conhecimento de adolescentes frente ao uso de preservativos. A base de dados BDENF destacou-se com a indexação de 11 artigos, correspondendo (52,3%) dos estudos. Os demais artigos foram indexados nas demais bases: Scielo, Lilacs e Medline. Vale destacar que os artigos contidos na base Medline foram classificados como duplicados.

A análise dos resultados mostrou que prevaleceram as publicações ocorridas no ano de 2017 e 2016. Verificou-se ainda, que todos os artigos tiveram como campo de coleta de dados o território brasileiro, e a maioria (66,6%) foram executados na região nordeste do país.

Com relação aos periódicos, foi possível analisar que as publicações foram em Revistas de Enfermagem, correspondendo (66,6%), destas, apenas uma foi uma publicação internacional e as demais foram em Revistas de Saúde Pública e Psicologia. Dos artigos incluídos, houve predominância de estudos quantitativos, com delineamento transversal.

A seguir, o quadro 1 apresenta um esboço geral dos artigos da amostra final, selecionados a partir dos critérios de inclusão estabelecidos.

Base de dados	Ano	Local	Autores	Periódico	Tipo de estudo
Scielo	2014	Interior/RS	Borges etal.	Revista de Saúde Pública	Estudo quantitativo, transversal
Scielo	2017	Fortaleza/CE	Rodrigues et al.	Revista Brasileirade Enfermagem	Estudo quantitativo, transversal
Scielo	2017	Senhor do Bonfim/BA	Moraes etal.	Revista Gaúcha de Enfermagem	Estudo qualitativo, exploratório
Scielo	2014	Brasil	Genz et al.	Texto Contexto Enfermagem	Estudo qualitativo, tipoinquérito
Scielo	2022	Recife/PE	Garcia et al.	Escola Anna Nery Revista de Enfermagem	Estudo qualitativo, exploratório
Lilacs	2018	Monte Alegre/PI	Andrade etal.	Revista Interinstitucionalde Psicologia	Estudo quantitativo, descritivo
Lilacs/BDENF	2017	Pouso Alegre/ MG	Vieira et al.	Revista Baiana de Enfermagem	Estudo quantitativo, descritivo
Lilacs/BDENF	2018	Aracati/CE	Praxedes etal.	Online Brazilian Journal of Nursing	Estudo quase-experimental
Scielo	2007	Porto Alegre/RS	Bielenki etal.	Aletheia	Estudo quantitativo, transversal
Lilacs/BDENF	2017	Sobral/CE	Dias et al.	Revista de Enfermagem daUFPI	Estudo quantitativo, transversal
Lilacs/BDENF	2015	Interior/MA	Ramos etal.	Revista Cogitare Enfermagem	Estudo qualitativo, exploratório2

Lilacs/BDENF	2014	Senhor doBofim/ BA	Maciel etal.	Revista Enfermagem UERJ	Estudo qualitativo, descritivo
Scielo	2016	Belém/PA	Lima et al.	Revista Brasileirade Enfermagem	Estudo qualitativo, transversal
Lilacs/BDENF	2016	Macapá/AP	Ferreira etal., 2020	Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental	Estudo qualitativo, exploratório
Lilacs	2016	Caxias/MA	Carvalho etal., 2019	Revista Baiana de Saúde Pública	Estudo quantitativo, descritivo
Lilacs/ BDENF	2012-2013	Goias/GO	Oliveira etal., 2017	Revista Eletrônicade Enfermagem	Estudo quantitativo, descritivo
BDENF	2017	Senhor do Bonfim/BA	Moraes etal., 2018	Revista de Enfermagem UFPE	Estudo qualitativo, exploratório
BDENF	2014	Parelhas/RN	Cordeiro etal., 20117	Revista de Enfermagem UFPE	Estudo quantitativo, transversal
Lilacs/ BDENF	2016	Jacobina/BA	Barreto etal., 2019	Ciências, Cuidadoe Saúde	Estudo qualitativo, exploratório
BDENF	2015	Fortaleza/CE	Mesquita etal., 2017	Revista de Enfermagem UFPE	Estudo qualitativo, exploratório

Quadro 1 – Distribuição dos estudos selecionados segundo base de dados, ano de publicação, local da realização do estudo, autores, periódico e tipo de estudo. Maceió, Alagoas, Brasil, 2022.

No que diz respeito ao campo de coleta de dados, as amostras dos estudos analisados foram compostas de adolescentes escolares da rede pública (federais, estaduais e municipais) e privada, com predominância para os as escolas municipais. Quanto ao gênero, foi possível identficar que a maior parcela dos estudos, tiveram como amostra o gênero feminino.

A partir dos resultados encontrados, foi possível agrupar três categorais de promoção à saùde, sendo elencadas a saber: prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, contracepção e dupla proteção. A maior parte dos adolescentes entrevistados citaram o não usoo do preservativo em todas as relações sexuais, aumentando o risco de exposição à gravidez indesejada e aos microorganismos caudadores de ISTs. Esses adolescentes não usam preservativos em todas as relações e sua grande maioria tem conhecimento insuficiente sobre o método, desconheciam a importância do método, sua finalidade e técnica adequada de uso.

Diversos estudos que pesquisaram sobre o aspecto da dupla proteção, trazem que a idade foi o único aspecto que se associou tanto ao uso do preservativo masculino quanto de dupla proteção, confirmando que adolescentes mais velhos tendem a usar mais os métodos contraceptivos, o que já foi observado anteriormente em outras pesquisas (ABMA, 2017; BORGES et al. 2021).

Por fim, este estudo evidenciou resultados relevantes sobre a importância de abordar a temática, educação sexual e uso de preservativos, tanto no espaço familiar

como na escola. No estudo de Dias (2019), o autor traz a necessidade que fornecer mais informações para esse público em especial, pois eles trazem várias dúvidas, receios e anseios. Caberá aos profissionais e responsáveis lançar mão de estratégias que melhore o acesso às informações, sendo garantidas através de fontes seguras, e que fortaleça o um vínculo sólido de parceria entre os atores envolvidos (adolescentes, família, profissionais da saúde e educação).

No estudo de Santos, Ferreira e Ferreira (2022), que trabalhou sobre o comportamento de risco para a saúde sexual e reprodutiva: percepções dos estudantes do ensino superior, cita algumas estratégias para melhorar a adesão a comportamentos sexuais mais seguros: abordagens mais interativas, grupos de discussão, reflexão em grupo, debate e até mesmo dramatização e "confrontação pelo medo", uma abordagem em que se utiliza mensagens/imagens chocantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu identificar que os adolescntes escolares possuem um conhecimento sastisfatórios a cerca do método que é o preservativo, porém quando analisado o entendimento sobre a importância do uso desse método e a sua finalidade, esse conhecimento é insuficiente, desconhecendo pela grande maioria a necessidade da dupla proteção.

O uso consciente do preservativo é uma estratégia promotora de saúde, que tem como objetivo central, minimizar os riscos de exposições advindos do sexo desprotegido. Neste sentido, a escola tem papel fundamental na construção de um novo conhecimento sem tabus e preconceitos, com a finalidade de promover competências pessoais e sociais (autoconfiança, conhecimento do seu próprio corpo e comunicação mais assertiva) desses adolescentes.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

ABMA JC, MARTINEZ GM. Sexual activity and contraceptive use among teenagers in the United States, 2011–2015. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics; 2017. National Health Statistics Reports, nº 104. Disponível em https://www.cdc.gov/nchs/data/nhsr/nhsr104.pdf.

ANDRADE, P.S.P.de; et al. Conhecimento de adolescentes e jovens sobre questões relacionadas ao sexo, em uma escola pública de Monte Alegre do Piauí-PI. *Gerais,* **Rev. Interinst. Psicol**. V.14, N.2, P. 1-23. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202114e16279>.

BARRETO, M.A.S.A.; et al. Representações sociais de estudantes de ensino médio da rede pública sobre prevenção em HIV/Aids. **Cienc. Cuid. Saúde**, V. 4, e45285, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/45285/pdf>.

BICALHO, M.L.C.; et al. Tendência das taxas de fertilidade, proporção de consultas de prénatal e cesarianas entre adolescentes brasileiras. **Rev. Bras. Enferm**., V. 74, (Suppl.4): e20200884), 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/db57mRKmbpQ 4hqMW96XWjmx/?format=pdf&lang=pt>.

BIELENKI, C.R.Z.; et al. Sexualidade na adolescência em tempos de Aids: um estudo com escolares. **Alétheia** [online], V. 52, N. 2, P. 135-146, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942019000200011>.

BORGES, A.L.V.; et al. Uso de preservativo masculino e dupla proteção por homens adolescentes no Brasil. **Rev. Saúde Pública**, V. 55, N. 109, 2021. Dispoonível em: < https://www.scielo.br/j/rsp/a/wC9gJRmLdZmFs5rykj46LjK/?lang=pt&format=pdf#:~:text=A l%C3%A9m%20da%20preven%C3%A7%C3%A3o%20de%20gravidez,como%20por%20ser %20amplamente%20dispon%C3%ADvel.>.

BRASIL. **Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metánalise de ensaios clínicos randomizados**. Brasília, DF: MS; 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_metodologicas_elaboracao_sistematica.pdf>.

CARVALHO, G.R de O.; et al. Atitudes de adolescentes de escolas públicas acerca do uso do preservativo: um estudo descritivo. **Revista Baiana de Saúde Pública**. V. 43, N. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22278/2318-2660.2019.v43.n3.a2765>.

COSTA, M.I.F.; et al. Adolescentes em situação de pobreza: resiliência e vulnerabilidades às infecções sexualmente transmissíveis. **Rev. Bras. Enferm**., V. 73, (Suppl 4):e20190242, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/yLDGtdJkQjsz49wQRxFjRZw/?lang=pt&format=pdf>.

CORDEIRO, J.K.R.; et al. Adolescentes escolares acerca das DST/Aids: quando o conhecimento não acompanha as práticas seguras. **Rev. Enferm**., UFPE on line., Recife, V. 11 (Supl. 7): 2888-96, jul., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/9014/19196>.

DIAS, F.I.S.; et al. Knowledge and practice of young schools on sexual and reproductive health. Rev. Enferm. UFPI *, V. 8, N. 4, P. 69-75, nov.-dez. 2019. Disponível em:* <https://revistas.ufpi.br/index.php/reufpi/article/view/8173>.

DOSSANTOS, F. N. C.; et al. Educação por pares para prevenção de HIV/Aids. **HU Rev**., V. 47, P.1-7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/hurevista/article/view/33904>.

FERREIRA, E. de A. Schooling age adolescents' knowledgeconcerningcontraceptivemethods: challenges. **R. Pesq. Cuid. Fundam**. [online], P. 1316-1321, 2020. Disponível em: <http://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/9604/pdf>.

GARCIA, E.C. Representações sociais de adolescentes sobre a transmissão do HIV/AIDS nas relações sexuais: vulnerabilidades e riscos. **Esc. Anna. Nery**, V. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2021-0083>.

GENZ, N.; et al. Doenças sexualmente transmissíveis: conhecimento e comportamento sexual de adolescentes. **Texto Contexto Enferm**., V. 26, N. 2, e5100015, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017005100015>.

LEITE, P.L.; et al. Construção e validação de podcast para educação em saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. **Rev. Lat. Am. Enfermagem**. V. 30, (espe):e3706. 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9647944/>.

LIMA, M.S. de.; et al. Associação entre conhecimento sobre HIV e fatores de risco em jovens amazônidas. **Rev. Bras. Enferm**., V. 73, N. 5, e20190453, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/tn6qvW5PHdRM3NYKf3M7kxv/?format=pdf&lang=pt>.

MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVÃO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**., V. 17, N. 4, P. 758-64, 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf>.

MESQUITA, J.S. et al. Fatores de risco e de proteção entre adolescentes em relação às DST/HIV/Aids. **Rev. Enferm. UFPE, on line.,** V. 11, N. 3, P.1227-33, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/13498/16227>.

MORAES, A.A.da S.; et al. O olhar de alunas de escola pública sobre o preservativo feminino. Rev. Gaúcha Enferm., V. 40, e20180277, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/vWP4CtyBmfWQvPkRnYQFkrh/?format=pdf&lang=pt>.

MORAES, A.A.S.; et al. Representações sociais de discentes sobre o preservativo feminino. **Rev. Enferm.,** UFPE, on line., Recife, V. 12, N. 10, P. 2759-65, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-996800>.

OLIVEIRA, P.C.; et al. Conhecimento em saúde sexual e reprodutiva: estudo transversal com adolescentes. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet].2017. Disponível em:< http://dx.doi.org/10.5216/ree.v19.39926>.

PAGE, M.J.; et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**. V. 372, N. 71, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1136/bmj.n71>.

PRAXEDES, M.L.S.; QUEIROZ, M.V.O.; VIEIRA, R.P. Eficácia de um jogo educativo sobre contracepção com estudantes adolescentes: um estudo quase-experimental. **Online Brazilian Journal of Nursing**, V. 18, N. 4, 2019. Disponível: <https://doi.org/10.17665/1676- 4285.20196184>.

RAMOS, L.A.S.; et al. Uso de métodos anticoncepcionais por mulheres adolescentes de escola pública. **Cogit. Enferm.** (Online), V. 23, N. 3. *e55230, 2018. Disponível em:* <http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-85362018000300318>.

RODRIGUES, V.C.C.; et al. Factors associated with the knowledge and attitude of adolescents regarding male condom use. **Rev. Bras. Enferm**., V. 73, (Suppl 4):e20190452, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/bLk6qncTQXRZTG7bBFgfYLR/?format=pdf&lang=pt>.

SANTOS, M.J.O.; FERREIRA, M.M.C.; FERREIRA, E.M.S. Sexual and reproductive health risk behaviours: higher education students' perceptions. **Rev. Bras. Enferm**. 2022;75(6):e20210712. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0712p>.

SILVA, A.A. Ações de promoção da saúde no Programa Saúde na Escola no Ceará: contribuições da enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.,** V. 74, N.1, e20190769, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/9tgd3GzTszC4s5fPGkQXxLj/?format=pdf&lang=pt>.

SILVA, M.S.L.; SOUSA, F.W. da S. **Form@re.** Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Universidade Federal do Piauí, V. 10, N. 2, P. 95-107, 2022. Disponível em: < https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/viewFile/13639/8344>.

VIEIRA, K. J. Conhecimentos de adolescentes sobre métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis. **Rev. Baiana Enferm**., V. .35, 2021. Disponível em: <http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-86502021000100314>.

CONSCIENTIZA PET: UMA ABORDAGEM SOBRE ZOONOSES NA CIDADE DE SÃO MIGUEL DO ANTA-MG

Data de submissão: 09/12/2022 *Data de aceite: 01/02/2023*

Camila Aparecida Martins
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/3904784155964209

Allan de Carvalho Araújo
Universidade Federal de Viçosa, Petiano discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
https://lattes.cnpq.br/2239064161022053

Ana Karolina Ferreira Araújo
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/8945510099125312

Carla Cristina de Souza Pinto
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/7249300985367508

Carlos Junior de Assis Estevão
Universidade Federal de Viçosa, Petiano discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/8740102276134056

Gabriele Lopes Knop
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/1663062951056246

Giovana Martins da Silva
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
https://lattes.cnpq.br/2197112748114402

Gustavo Henrique Martins Morais
Universidade Federal de Viçosa, Petiano discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/3316405676603637

Isabelly Gonçalves Messias
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/7851157940323098

Jhenifer Caroline de Oliveira
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/8607409542346875

Júlia Gabriela Andrade de Paula
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/1019112544066222

Juliana Rodrigues Silva
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
https://lattes.cnpq.br/1722008794650748

Lucas da Silva Lopes
Universidade Federal de Viçosa, Petiano discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
https://lattes.cnpq.br/4958458837727069

Luíza Silva de Farias
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/6663112156859694

Michele Midori Koyama de Souza
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/8922000480242487

Nayara Luiza Ribeiro
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/7539622166743377

Sara Andrade Machado
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/3724601911711791

Thatiana Ferraz Ferreira
Universidade Federal de Viçosa, Petiana discente do grupo PET- Bioquímica.
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/6321867192678057

Raphael de Souza Vasconcellos
Universidade Federal de Viçosa, Professor
Tutor do grupo PET- Bioquímica
Viçosa – MG
http://lattes.cnpq.br/3865196131906417

RESUMO: Embora medidas de controle e trabalhos da área de saúde sejam realizados, as zoonoses ainda apresentam grande risco para a saúde pública e o bem estar populacional. É válido ressaltar a importância do papel da conscientização da população e implementação de políticas públicas para o bem estar de todos. Nesse sentido, em parceria com a associação local, União Esporte Lazer (UNE), do munícipio de São Miguel do Anta - MG, foi realizado no dia 15 de maio de 2022, o evento "Casa de apoio para a animais: Uma questão de cuidados e saúde pública", com o objetivo de conscientizar a população sobre zoonoses, em especial a Leishmaniose e a Leptospirose, em decorrência do aumento do número de cães na cidade que poderiam atuar com vetores das doenças; além disso, destacar a importância das casas de apoio para o cuidado e proteção desses animais. O projeto contou com a participação de um público de diversas faixas etárias e foram realizadas atividades interativas, trabalhando o conteúdo de forma clara e acessível, contribuindo para o aprendizado dos participantes, em especial das crianças. O evento foi avaliado positivamente atendendo às expectativas da associação e do público presente.
PALAVRAS-CHAVE: Leishmaniose; Leptospirose; saúde pública; cães.

AWARENESS PET: AN APPROACH ABOUT ZOONOSES IN THE CITY OF SÃO MIGUEL OF ANTA-MG

ABSTRACT: Although control measures and health work are carried out, zoonoses still pose a great risk to public health and population well-being. It is worth emphasizing the importance of raising awareness among the population and implementing public policies for the well-being of all. In this sense, in partnership with the local association, União Esporte Lazer (UNE), from the municipality of São Miguel do Anta - MG, on May 15, 2022, the event "Nursing care for animals: A matter of care and public health", with the objective of making the population aware of zoonoses, especially Leishmaniasis and Leptospirosis, due to the increase in the number of dogs in the city that could act as vectors of the diseases. In addition, we aimed to highlight the importance of nursing care for the care and protection of these animals. The project had the participation of an audience of different age groups and interactive activities were carried out, working the content in a clear and accessible way, contributing to the learning of the participants, especially the children. The event was evaluated positively, meeting the expectations of the association and the public present.
KEYWORDS: Leishmaniasis; Leptospirosis; public health; dogs.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com a WORLD HEALTH ORGANIZATION (2020), entende-se por

zoonose doenças ou infecções naturalmente transmissíveis entre animais vertebrados e seres humanos. Indicadores relacionados à pobreza, desnutrição e saneamento ambiental inadequado podem ser apontados como fatores de influência. Por se tratar de uma situação de saúde pública a conscientização por meio de políticas de assistência à população, faz-se necessário como ação promotora do bem estar populacional.

A Leishmaniose e Leptospirose se tratam de doenças infecciosas sendo que a primeira, é causada pela picada do inseto do gênero da subfamília dos flebotomíneos, popularmente conhecido como mosquito palha e, esta outra, caracteriza-se como uma doença febril aguda transmitida a partir da exposição direta ou indireta à urina de animais, principalmente por ratos infectados pela bactéria Leptospira, no qual os animais podem atuar como reservatórios ou vetores para a transmissão dessas doenças em humanos.

Conforme dados do boletim de Doenças Tropicais Negligenciadas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021), nos últimos anos houve um aumento do número de doenças negligenciadas em vários estados brasileiros e, em Minas Gerais, no que diz respeito à ocorrência de casos de Leishmaniose e Leptospirose, acometendo indivíduos de diversas idades.

Com o número crescente de cães nas ruas na cidade de São Miguel, o contato direto dos moradores com esses animais e os fatos mencionados anteriormente, é de grande relevância a adoção de medidas para a conscientização acerca dessas doenças e promoção da saúde e do bem estar público. Neste intuito, em parceria com associação do município foi realizado o evento, a fim de atender a essa demanda, ressaltando a importância das casas de apoio para o cuidado com os animais.

2 I MATERIAIS E MÉTODOS

O evento aconteceu em parceria com a associação União Esporte Lazer (UNE), do município de São Miguel do Anta - MG, tendo como tema “Casa de apoio para a animais: Uma questão de cuidados e saúde pública” e foi realizado no espaço Souza Eventos da cidade contando com a participação do público de diversas faixas etárias. No domingo, dia 15 de maio de 2022, o grupo PET- Bioquímica compareceu ao local abordando assuntos relacionados a zoonoses, principalmente sobre Leishmanioses e Leptospirose, que também podem ser transmitidas pelos cães.

Inicialmente foi ministrada uma palestra sobre as causas, tratamentos e formas de prevenção das doenças, sendo disponibilizados folders para o público presente. Posteriormente foram feitas oficinas, de microscópio, para auxiliar na visualização do parasita causador da doença, forma promastigota e amastigota da Leishmaniose, uma outra oficina de desenho para colorir, esta última voltada para as crianças.

Dentre as atividades realizadas tivemos um quiz, com perguntas de verdadeiro ou falso sobre as formas de prevenção e sintomas da Leishmaniose e Leptospirose, o que são zoonoses e importâncias das casas de apoio para os animais.

Também foi realizado um jogo da memória e foi feito um teatro lúdico acerca do mosquito vetor e do cão como animal hospedeiro. As atividades citadas foram organizadas no turno da manhã sendo reaplicadas na parte da tarde para um outro público e, após a apresentação de cada atividade, as crianças receberam um passaporte que possibilitava brincar em um dos brinquedos disponíveis e assim, irem intercalando com as atividades do evento.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contamos com um público de 150 pessoas do município que durante o evento interagiram de maneira significativa durante as oficinas, em especial as crianças, demonstraram grande interesse pelo assunto e abertos à temática. A abordagem do assunto de maneira clara e a ludicidade do teatro contribuíram para a dinâmica de aprendizagem. Além disso, a utilização dos microscópios contribuiu para uma aprendizagem significativa, onde muitos participantes puderam ter o primeiro contato com o equipamento.

Foi disponibilizada uma caixinha para que os intervenientes pudessem fazer elogios, críticas e sugestões sobre as atividades realizadas ao longo do dia e, após o evento, enviamos um formulário de feedback para que a associação pudesse avaliar o desempenho do grupo. Os resultados de ambas as avaliações foram positivos, atendendo com êxito às expectativas da associação e à proposta do evento conscientizando a população sobre a importância do tema e o impacto para o município de São Miguel, no qual conseguimos utilizar uma linguagem clara e conduzir as atividades de maneira adequada, principalmente com as crianças que se mostraram participativas conseguindo fortalecer o seu aprendizado.

4 I CONCLUSÕES

Por meio da parceria entre a associação do município e o grupo PET – Bioquímica foi possível realizar a conscientização da população do município de São Miguel do Anta acerca das zoonoses, em especial Leishmaniose e Leptospirose, além de destacar a importância e contribuição das casas de apoio para o cuidado com os animais de ruas. A dinâmica adotada ao longo das atividades no evento e a abordagem do assunto de maneira clara e compreensiva foram fatores de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem do público alvo.

AGRADECIMENTOS

À associação UNE, pelo convite e por todo apoio para que o evento pudesse ser realizado e aos participantes, que se fizeram presente no dia do evento e contribuíram para o êxito das atividades propostas.

REFERÊNCIAS

DOENÇAS TROPICAIS NEGLIGENCIADAS. Boletim epidemiológico. Ministério da saúde. Número Especial. Mar. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-deconteudo/publicacoes/boletins/boletinsepidemiologicos/especiais/2021/boletim_especial_doencas_negligenciadas.pdf/view. Acesso em: 18 Junho. 2022.

LADEIRA, C. **Influência dos serviços de saneamento básico em indicadores de saúde nos municípios da zona da mata mineira.** 2018. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG. Disponível em: https://www2.ufjf.br/engsanitariaeambiental/files/2014/02/TCC_FINAL_CAROLINE.pdf. Acesso: 18 Junho. 2022.

LEPTOSPIROSE. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saudede-a-a-z/l/leptospirose-leptospirose. Acesso em: 18 Junho. 2022.

RODRIGUES, C. et al. **Desafios da saúde pública no Brasil: relação entre zoonoses e saneamento**. Scire Salutis, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 27-37, 16 ago. 2017. Disponível em: <.doi:10.6008/spc2236- 9600.2017.001.0003.>.

ZOONOSES. World Health Organization, 2020. Disponível em: https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/zoonoses. Acesso em: 18 Junho. 2022

CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA 4ª REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Data de aceite: 01/02/2023

Olívia Cristina Vituli Chicolami
Faculdade de Tecnologia de Sorocaba
Sorocaba – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/6155871202636028

Rosana Helena Nunes
Faculdade de Tecnologia de Sorocaba
Sorocaba – São Paulo
https://orcid.org/0000-0003-1800-3296
http://lattes.cnpq.br/4301787941949295

RESUMO: O capítulo objetiva apresentar uma iniciativa de realização de um Projeto Integrador, intitulado "Construindo Competências Socioemocionais do Tecnólogo na 4ª Revolução Industrial', para alunos da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, em que o foco do projeto foi o de desenvolver as competências e habilidades do tecnólogo. Esse projeto foi direcionado a alunos de dois cursos tecnológicos (Projetos Mecânicos e Fabricação Mecânica), porém pode se estender aos demais cursos da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. Sob essa perspectiva, o projeto corresponde a uma tentativa de trazer à baila outras competências, não apenas àquelas que se referem às competências tecnológicas, mas também as competências socioemocionais, que representam um ponto crucial para o aprimoramento do aluno para o mundo do trabalho. Assim, o capítulo apresenta 3 seções. Na seção 1, apresentam-se a origem e os princípios norteadores que direcionaram a surgimento da Indústria 4.0 como um dos fundamentos básicos para o desenvolvimento do Projeto Integrador em cursos tecnológicos da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. Na seção 2, apresentam-se os referenciais teóricos ao desenvolvimento das três dimensões da inteligência humana: racional, emocional e espiritural. Na seção 3, trata-se da descrição do Projeto Integrador desenvolvido para aplicação em cursos tecnológicos da Fatec/ Sorocaba.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência emocional. Competência socioemocional. Liderança.

BUILDING SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN THE 4TH INDUSTRIAL REVOLUTION

ABSTRACT: The chapter aims to present an initiative to carry out an Integrating Project, entitled "Building Technologist's Socio-emotional Competence in the 4th Industrial Revolution", for students at the Sorocaba College of Technology, in which the focus

of the project was to develop the competences and abilities of the technologist. This project was aimed at students from two technological courses (Mechanical Projects and Mechanical Manufacturing), but it can be extended to other courses at the Sorocaba Technology College. From this perspective, the project corresponds to an attempt to bring up other competences, not only those related to technological competences, but also socio-emotional competences, which represent a crucial point for the improvement of the student for the world of work. Thus, the chapter has 3 sections. Section 1 presents the origin and guiding principles that led to the emergence of Industry 4.0 as one of the basic foundations for the development of the Integrating Project in technological courses at the College of Technology of Sorocaba. In section 2, the theoretical references for the development of the three dimensions of human intelligence are presented: rational, emotional and spiritual. Section 3 describes the Integrator Project developed for application in technological courses at Fatec/Sorocaba.
KEYWORDS: Emotional intelligence. Socio-emotional competence. Leadership.

1 I INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por finalidade apresentar uma iniciativa de realização de um Projeto Integrador, para alunos da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, intitulado "Construindo Competências Sócioemocionais do Tecnólogo na 4ª Revolução Industrial", em que o foco do projeto foi desenvolver as competências e habilidades do tecnólogo. Partiu-se do pressuposto de que a competência do tecnólogo tem duas bases: a das ciências tecnológicas e a das ciências sócioemocionais.

Dessa perspectiva, o objetivo do projeto foi direcionado a alunos de dois cursos tecnológicos (Projetos Mecânicos e Fabricação Mecânica), porém pode se estender aos demais cursos da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. Essa iniciativa correspondeu um trabalho de propor uma integração entre as disciplinas características de cursos tecnológicos. Com efeito, o apoio teórico- metodológico para a realização de um projeto dessa envergadura fundamenta- se nos princípios norteadores da Indústria 4.0.

A partir da construção de uma base conceitual, referente às habilidades socioemocionais, a pretensão foi a de caracterizar parâmetros norteadores, para que cada um, a partir do estabelecimentos de objetivos, adquirissem habilidades que pudessem transcendar a eficiência, alcancem a eficácia, e mobilizem atitudes proativas diante da vida, para a real consolidação de seus objetivos pessoais e profissionais. Dessa iniciativa, houve a possibilidade de uma apresentação das diretrizes que fundamentaram esse projeto com a participação no VIII Semana de Planejamento e Aperfeiçoamento Pedagógico - VIII SPAP.

Com base nesses pressupostos, este capítulo apresenta 3 seções. Na seção 1, apresentam-se a origem e os princípios norteadores que direcionaram a surgimento da Indústria 4.0 como um dos fundamentos básicos para o desenvolvimento do Projeto Integrador em cursos tecnológicos da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. Na seção 2, trata-se dos referenciais teóricos que direcionaram o estudo das três dimensões da

inteligência humana, e em um aspecto mais amplo o desenvolvimento da liderança. Nessa parte, considera- se a importância fundamental de teóricos que realizaram estudos dessa natureza (GARDNER, 1995; GOLEMAN, 2001, et al.). Na seção 3, a descrição do Projeto Integrador desenvolvido para aplicação em cursos tecnológicos da Fatec Sorocaba.

2 I INDÚSTRIA 4.0: ORIGEM E PRINCÍPIOS NORTEADORES

Na Alemanhã, em 2011, na feira de Hannover, surge o termo "Indústria 4.0", para designar "fábricas inteligentes", onde os sistemas físicos e virtuais de fabricação cooperam de forma global e flexível. Isso permite a total personalização de produtos e a criação de novos modelos operacionais.

A 4ª revolução industrial tem como análise paralela, sugundo Alvin Toflller, a 4ª Onda, denominada como a Onda da Produtividade. Na citação de Tom Chung (2002, p. 25): o critério maior é a otimização dos recursos e energias. O foco de atenção concentra-se sobre o "*humanware"*, isto é, na inteligência e no potencial humano.

Assim, para que a 4ª Revolução Industrial seja inclusiva, isto é, abranja uma grande parte da sociedade, têm-se necessidade de que todos os setores da sociedade trabalhem juntos: universidades, empresas, governos e sociedade civil com o objetivo de otimizar e usufruir das tendências emergentes e assim promover qualidade de vida.

Reportando-se a Steve Covey (2004, p. 318), no livro O 8º Hábito, o estudioso endossa e ratifica o cenário do mundo atual, e as necessidades humanas mais prementes:

> A nova economia se alicerça principalmente no trabalho do conhecimento (segundo Peter Drucker). Isso significa que a riqueza migrou das coisas para as pessoas – como capital intelectual e social. Na verdade, nosso maior investimento financeiro está nos trabalhadores do conhecimento. O potencial da contribuição do trabalho do conhecimento não é mais aritmético, mas exponencial e geométrico, e este tipo de capital intelectual e social é a chave para a alavancagem ou otimização de todos os outros investimentos. Além disso, o estilo de controle gerencial da Era Industrial e os sistemas de "pessoas como despesas" estão se tornando cada vez mais obsoletos e /ou disfuncionais, em decorrência das forças concorrenciais do mercado. Há também uma crescente percepção de que a dimensão humana, especialmente o nível de confiança, está na raiz de todos os problemas. Os fatores que controlam o sucesso são os relacionados às pessoas e não à tecnologia e todos estão começando a perceber isso. É por isso que a liderança é a mais elevada entre todas as artes; é a arte capacitadora.

Diante do cenário e das exigências do mundo atual, percebe-se a importância e a necessidade na formação de habilidades intuitivas (intrapessoais) e interpessoais na formação acadêmica, uma vez que essas habilidades são os parâmetros em que residem os processos decisórios fundamentais do ser humano, habilidades sejam elas: liderança, ética, motivação, comprometimento, inovação, criatividade, desenvolvimento da Inteligência Emocional e Espiritual.

3 I TRÊS DIMENSÕES DA INTELIGÊNCIA HUMANA: RACIONAL, EMOCIONAL E ESPIRITUAL

Howard Gardner foi o pioneiro no estudo das dimensões da inteligência, o que é relatado em seu livro: Inteligências Múltiplas em 1995. Segundo Gardner, em sua obra Inteligências Múltiplas (1995), o que diferencia os indivíduos é o chamado perfil das inteligências, ou seja, o vigor como essas inteligências se manifestam em cada indivíduo, o que Gardner define de "Inteligências Múltiplas" e o modo como elas são combinadas para intervir na resolução de um problema. Segundo a sua análise, todos nós estamos em condições de conhecer o mundo mediante a linguagem, análise lógico- matemática, a representação espacial, o pensamento musical, o uso do corpo para resolver e para fazer coisas, a compreensão de nós mesmos e das outras pessoas; denotando relacionamento intrapessoal e interpessoal de qualidade. De acordo com Gardner:

> Em vez de uma única dimensão chamada intelecto, de acordo com a qual os indivíduos podem ser classificados, existem imensas diferenças entre os indivíduos em suas potencialidade e dificuldades intelectuais, e também em seus estilos de ataque em suas buscas cognitivas. (GARDNER, 1995, p. 147).

As metodologias pedagógicas devem preocupar-se em diversificar as "confluências possíveis", dos modos e formas de conhecer, e não impor pedagogicamente um único modelo de construção de conhecimento. Cabe então ao educador, propiciar atividades em que os (as) alunos (as) possam fazer uso de suas várias inteligência, o que poderá despertar em cada um, uma maior predisposição para a compreensão de determinados conceitos. A maneira pessoal de aprendizagem de cada aluno deverá ser valorizada e a aprendizagem poderá se concretizar de uma maneira plena e efetiva. Trata-se de uma "pedagogia centrada no compreender".

Assim, o aprendizado somente se consolidará se tiver como ponto de partida a compreensão real daquilo que se está pesquisando, isto é, um propósito com significado, inseridos em projetos que mobilizem as várias dimensões da inteligência do educando. Como fundamentação teórica na neurociência, tem-se como ponto de partida Howard Gardner e Daniel Goleman, precursor no ambiente profissional, em seu livro Inteligência Emocional (2001), Goleman divulgou numerosas pesquisas, realizadas por vários neurocientistas e psicólogos, evidenciando uma segunda inteligência, tão importante quanto a primeira – inteligência racional -, denominada inteligência emocional, o QE (Quociente Emocional). Segundo o autor:

> Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação Homo sapiens, a espécie pensante é enganosa à luz da ciência diz sobre o lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Hoje sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e as vezes muito mais – quanto à razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana.

> Para o bem ou mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar algum." (GOLEMAN, 2001, p. 18).

E ainda, o desenvolvimento das atitudes tem como base a "Ética do Caráter", pautada em valores interiores. Segundo James C. Hunter (2006, pag. 96), ao citar Daniel Golemann: "Há uma palavra antiga para o conjunto de habilidades que a inteligência emocional representa: caráter".

No final do século XX, através de numerosas pesquisas, cientistas chegaram a um terceiro Q, a inteligência Espiritual, o QS – Quociente Espiritual (Spiritual Quocient). Segundo relato da física e filósofa Danah Zohar e do psiquiatra e terapeuta Ian Marshall:

> Por QS refiro-me à inteligência com que abordamos e solucionamos problemas de sentido e valor, a inteligência com a qual podemos pôr nossos atos e nossa vida em um contexto mais amplo, mais rico, mais gerador de sentido, a inteligência com a qual podemos avaliar que um curso de ação ou caminho na vida faz mais sentido do que outro. (ZOHAR E MARSHAL, 2000, p. 18).

O QS unifica e integra dados em todo o cérebro, através de oscilações neurais sincronizadas e tem o potencial de transformar o material surgido dos outros dois processos. Estabelece um ponto entre corpo e mente, entre razão e emoção. Dá ao "eu" possibilidade de transformação e crescimento, através de um centro ativo, que unifica e gera sentido.

A respeito do funcionamento neurológico do cérebro foram realizadas inúmeras pesquisas. Salienta-se o trabalho de Rodolfo Llinas e Denis Pare e seus colegas da Escola de Medicina da Universidade de Nova York, sobre a natureza e as funções de oscilações de 40 Hertz (Hz) em todo o cérebro, com a finalidade de compreender o inter-relacionamento existente entre mente e corpo.

Tais pesquisas concluíram sobre a natureza do QS, oscilações de 40 Hz que percorrem todo o cérebro denominada substrato neural. Dá mesma forma que o processamento lógico racional de dados (QI), caracteriza-se por redes lineares (fiação neural serial), enquanto que os processamentos pré-consciente e inconscientes associativos de dados (QE), caracterizam-se por redes neurais paralelas. O QS estabelece que a experiência do ser humano pode ser aglutinada e inserida em um marco de sentido mais amplo, através das oscilações de 40 Hz de um lado a outro do cérebro.

De acordo com Zohar e Marhall.

> O QS (baseado no terceiro sistema neural, as oscilações neurais sincronizadas que unificam dados em todo o cérebro) oferece-nos, pela primeira vez, um terceiro e viável processo. Esse processo unifica, integra e reveste-se do potencial de transformar o material surgido dos outros dois processos. Facilita um diálogo entre a razão e a emoção, entre mente e corpo. Fornece um centro para crescimento e transformação, dá ao eu um centro ativo, unificador, gerador de sentido. (ZOHAR E MARSHALL, 2000, p. 21).

A inteligência espiritual nos possibilita chegar a um pleno auto- conhecimento e a um hetero-conhecimento, imprescindíveis na compreensão e interação do ser humano no

mundo em que vive. Segundo Zohar e Marshall:

> O QS nos permite integrar o intrapessoal e o interpessoal, a transcender o abismo entre o eu e o outro. Daniel Goleman escreveu sobre as emoções intrapessoais e interpessoais – as que compartilhamos com outras pessoas e usamos para nos relacionar com elas. O mero QE, porém, não pode ajudar-nos a transpor o abismo. Precisamos do QS para compreendermos quem somos, o que as coisas significam para nós e como elas dão aos outros e aos seus sentidos um lugar em nosso próprio mundo". (ZOHAR & MARSHALL, 2000, p. 29).

O QS dá-nos senso moral, capacidade de melhor entender sentimentos como compaixão e compreensão. Nos posicionarmos a respeito de questões do bem e do mal, enfim podermos aspirar, sonhar, enfim transcender. É esse *poder transformador* (o grifo é meu), que diferencia o QS do QE, o que é evidenciado através do seguinte relato:

> Minha inteligência emocional me permite julgar em que situação me encontro e, em seguida, a comportar-me apropriadamente dentro dela. Isto significa trabalhar dentro dos limites da situação, permitindo que ela me oriente. Já a minha inteligência espiritual me permite perguntar a mim mesmo, se quero estar nesta situação particular. Não poderia eu mudá-la, criando outra melhor? Isso implica trabalhar com os limites da situação em que me encontro, permitindo-me dirigir a situação. ZOHAR E MAHAL, 2000, p. 21).

Assim, a inteligência espiritual caracteriza uma compreensão maior da espiritualidade. Não tendo necessariamente qualquer interdependência com as religiões formais. No entanto, muitas pessoas encontram parâmetros na espiritualidade, o que vem ao encontro daquilo que é professado nas religiões. Ser religioso não garante um alto QS, mas muitas pessoas desvinculadas de qualquer religião apresentam um alto QS, que transparece em atitudes pautada em uma racionalidade permeada pela eticidade.

A maioria das religiões segue regras e crenças que lhe foram impostas de fora, enquanto que o QS implica em uma racionalidade intrínseca ao ser humano, que determina um conhecimento pautado pela ética, o que o leva a uma compreensão transcendente do universo, e o torna um ser dotado de espiritualidade.

Estamos ingressando numa fase da humanidade à qual o ser humano está tomando consciência a respeito da busca de novos valores, dando um sentido mais amplo e real a vida, através de valores da espiritualidade, advindos da inteligência espiritual.

Para que a educação plena atinja seus objetivos, ela deve propiciar que o ser humano atinja um estado de consciência, resultante do encontro do comportamento e do conhecimento. Segundo o educador Ubiratan D'Ambrosio: (2001, p. 42) "A aquisição da consciência é o que leva o ser [substantivo] humano a ser [verbo] humano". A ênfase aos valores humanos: o amor, a ética, a moral e a justiça, é o ponto de partida para o ser humano chegar a transcendência, levando-o a indagar "por quê?", "como?", "onde?", "quando?".

D'Ambrosio (2001) aborda sobre a importância da educação plena ao ser humano,

estimulando a criatividade e solidariedade individual e coletiva, para que se tenha o exercício de uma cidadania planetária:

> A educação plena concilia esses dois aspectos, o individual – que leva a atingir a plenitude de sua criatividade – e o social – que leva a integrar-se na humanidade como um todo. Essa integração, na humanidade como um todo é o que entendo por ***cidadania planetária***. Mas, longe de representar a homogeneização de usos e costumes, de conhecimento num sentido amplo, essa cidadania exige o respeito pelas individualidades, inclusive no que se refere a lidar com o espaço físico. (D'AMBROSIO, 2001, p. 108).

Assim, cabe ao educador, fazendo uso de seus recursos, objetivos e subjetivos, planejar suas aulas sob um enfoque transdisciplinar, em que cada conteúdo possa ser vislumbrado num contexto global e, desta forma, pode-se promover uma aprendizagem significativa, pautada no desenvolvimento das três dimensões da inteligência humana: racional, emocional e espiritual.

4 I PROJETO INTEGRADOR EM CURSOS TECNOLÓGICOS DA FATEC/ SOROCABA

Esse projeto teve início no ano de 2013, através de palestras realizadas pela professora Olivia Cristina Vituli Chicolami, intituladas Liderança & Desenvolvimento Humano. E a partir do ano de 2014 foram realizados seminários nas Coordenadorias de Fabricação Mecânica, Projetos Mecânicos e Processos Metalúrgicos, tendo como livros básicos: O Monge e o Executivo e Os Sete Hábitos das Pessoas Altament Eficazes.

No ano de 2017, o trabalho "Desenvolvendo competências comportamentais na 4ª Revolução Industrial, foi elaborado por Olivia Cristina Vituli Chicolami e Nirlei Santos de Lima e apresentado de forma oral no IV Cimatech, em São José dos Campos.

No ano de 2020, houve uma síntese do Projeto "Construindo Competências Sócioemocionais do Tecnólogo na 4ª Revolução Indutrial, foi apresentado pela professora Olivia, através de um banner no evento realizado no parque tecnológicod e Sorocaba, intitulado: "Indústria 4.0, Estamos preparados?".

No ano de 2021, o Projeto foi aceito no NAAP: Núcleo Avançado na Áres de Projetos nas coordenadorias de Projetos Mecânicos e Fabricação Mecânica, que possibilitou a orientação de um aluno da Coordenadoria de Projetos Mecânicos, caracterizando um Estágio Supervisionado. E a apresentação do Projeto Integrador: "Construindo Competências Socioemocionais do Tecnólogo na 4ª Revolução industrial", no VIII SPAP no ano de 2021, tema este que vai de encontro com os objetivos do Centro Paula Souza.

Através do surgimento de novas tecnologias e interconexação entre elas, demandam das organizações profissionais mais bem preparados, dotados de um maior preparo emocional, que saibam trabalhar em equipe, comungando de um propósito comum, na consolidação de objetivos e metas.

Na empresa Google, gigante da tecnologia, há mais de uma década, engenheiros,

psicólogos e estatísticos dedicam-se a entender qual é a fórmula dos funcionários mais eficientes, que resulta em uma química de equipes que dão bons resultados. As primeiras conclusões do estudo gerou um projeto denominado Aristóteles em homenagem a máxima do filósofo grego: “o todo é maior do que a soma das partes”. O presidente mundial da Google, Sundar Pichai, tornou-se o maior divulgador dessas novas práticas, que começa por manter um contato visual com os membros da equipe durante as reuiniões, indo até a concentrar-se nas soluções, evitando culpados. Tal pesquisa encontra eco em recentes descoberta das neurociências. (Revista Exame: O Segredo da Mente Produtiva, 15 fev. 2018)

Dessa perspectiva, o projeto “Construindo Competências Sócioemocionais do Tecnólogo na 4ª Revolução Industrial”, tem como objetivo o desenvolvimento da Ciências Comportamentais, tendo como objetivo a formação do tecnólogo, indo de encontro as demandas das organizações.

O projeto apresentou algumas partes constitutivas: *metodologia, atividades propostas, resultados previstos*. Na metodologia, houve a divisão da classe em grupos, em que cada grupo era responsável por um capítulo do livro, bem como a apresentação do cronograma das atividades.

I) Uma palestra motivacional com o objetivo do estabelecimento do propósito e do significado do Projeto; incentivando assim, os alunos para a leitura dos livros indicados;

II) Uma resenha do capítulo;

III) Apresentação de um seminário, com recursos de slides do Power Point, pequenos filmes, etc.

a) Explicitando e dando ênfase aos conceitos descritos no capítulo;

b) Exemplificação através de fatos reais, isto é, pessoas ou empresas que utilizam os conceitos abordados no capítulo, com o objetivo de endossar, ratificar e evidenciar as aplicabilidades dos conceitos.

IV) Uma avaliação com o objetivo do aluno refletir e discorrer sobre a importância que os conhecimentos construídos através do Projeto, promoveram em sua vida nos aspectos pessoal, social e profissional.

Com relação às atividades propostas, esta dividiu-se em duas partes. A primeira, o estudo e análise do livro: “Os Sete Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes” de Stephen R. Covey. Já, a segunda, o estudo direcionou-se aos livros de James C. Hunter: “O Monge e o Executivo” – Uma História sobre a Essência da Liderança, e o livro “Como se Tornar um Líder Servidor – Os Princípios de Liderança de O Monge e o Executivo”.

A escolha do livro Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes, de Steve Covey, constitui a base do desenvolvimento do ser humano, possibilitando que o mesmo vá além da eficiência na conquista de seus objetivos, isto é alcançe a eficácia. Assim, indo de

encontro a definição dos hábitos, segundo o autor: "Para nossos objetivos, definiremos a intersecção entre o conhecimento, a habilidade e o desejo. O conhecimento é o paradigma teórico, o que fazer e porque. A habilidade é o como fazer. E o desejo é a motivação, o querer fazer."(COVEY, 2014, p. 76).

O livro desenvolve princípios universais, atemporais, que contribuem para a Vitória particular, através da internalização e prática dos hábitos: 1º Seja Proátivo, 2º Comece com um Objetivo em Mente e 3º Primeiro o Mais Importante; caracterizando um relacionamento intrapessoal de qualidade, isto é, o possibilitando ir da dependência para a independência.

O Relacionamento intrapessoal de qualidade é essencial no desenvolvimento do aprendizado, pois possibilita resgatar a autoestima, propiciando o desenvolvimento das competências relacionadas à criatividade, capacidade reflexiva e crítica.

A satisfação ou sucesso só poderá ser alcançado a partir do desenvolvimento das habilidades intrapessoais, porque tais habilidades evidenciam a qualidade do nosso caráter. Na sequência, a conquitas da Vitória Pública, por meio da internalização e prática dos hábidos: 4º Pense em Ganha Ganha; 5º Procure Primeiro Compreender, Depois Ser Compreendido e 6º Crie Sinergia, caracterizando um relacionamento interpessoal de qualidade, isto é, possibilitando-o ir da independência para a interdependência. E o 7º Hábito Afine o Instrumento, consolidando, assim, ir além da eficiênca, chegar à eficácia, alcançando a grandez no relacionamento humano.

O desenvolvimento do relacionamento interpessoal possibilita a capacidade de trabalhar em equipe, com respeito e consideração à individualidade de cada um, promovendo a sinergia, isto é, o todo é maior do que a soma das partes; para um convívio harmônico, produtivo e solidário.

A partir do livros de James C. Hunter: "O Monge e o Executivo" – Uma História sobre a Essência da Liderança, e o livro "Como se Tornar um Líder Servidor – Os Princípios de Liderança de O Monge e o Executivo".

De acordo com a definição de Liderança de James C. Hunter, "A habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente vidando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter". (2006, p.18). Exerce-se influência, quando ficam evidenciados as virtudes interiores do ser humano. Segundo Hunter:

> Caráter é nossa força moral e ética, aquilo que guia nosso comportamento de acordo com os valores e princípios adequados – o que explica porque a liderança pode ser definida como "caráter em ação". Os líderes procuram fazer a coisa certa.(HUNTER, 2006, p. 82).

Segundo James C. Hunter "auto-realizar-se é tornar-se o melhor que você pode ser ou é capaz de ser. Assim, o líder deve incentivar e dar condições para que as pessoas se tornem o melhor que podem ser". (2004, p. 56).

O que também é descrito na hierarquia das necessidades humanas de Maslow, isto é, encontra-se no topo da pirâmide a auto-realização.



Fonte: Disponível: https://files.passeidireto.com/8d70d14a-1012-4d7e-9f12- 5e535c9886aa/8d70d14a-1012-4d7e-9f12-5e535c9886aa.gif. Acesso em: 04.out.2021.

Segundo Covey, 2014, p. 31, em estudos realizados afirma que: “Até mesmo o grande psicólogo Abraham Maslow colocou, no final da vida, a felicidade, a rrealização e as contribuições dos seus descendentes à frente da sua autorrealização. Ele a chamou de autotranscendência.”

O livro, além de conter conceitos que constituem a base da formação do caráter do indivíduo, há também a forma como a personagem Simeão conduz seus ensinamentos, utilizando sua versão do Método Socrático – que é fundamentado no estabelecimento de um diálogo intenso entre o professor e o aluno, isto é, um método pedagógico usado pelo filósofo Sócrates em que o professor conduz o aluno a um processo de reflexão e descoberta dos próprios valores, que contribuem na formação do caráter e da eficiência humana.

Por fim, com relação aos resultados previstos, o projeto, quando foi aplicado na Faculdade de Sorocaba, mostrou-se bastante relevante, pois a escolha das obras foi aprovada pelos alunos. Foi notório o envolvimento deles com a leitura, pois frequentemente eram vistos com os livros e fazendo comentários sobre as leituras feitas.

O dinamismo estava presente em todos os grupos. Inclusive, alguns leram também “De volta ao Mosteiro” de James C Hunter. Durante a apresentação de um grupo, os demais mostraram-se receptivos, acatando os conceitos expostos e contribuindo com suas leituras, bem como os relatos reafirmaram a experiência enriquecedora, vivenciada pelos alunos no que concerne à nova visão de convívio social, uma atitude mais proativa diante da vida como um agente dinamizador na consolidação dos seus objetivos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve por objetivo apresentar uma iniciativa de realização de um Projeto Integrador, para cursos da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba (*Projetos Mecânicos e Fabricação Mecânica*), intitulado "Construindo Competências Socioemocionais do Tecnólogo na 4ª Revolução Industrial", em que o foco do projeto foi desenvolver as competências e habilidades do tecnólogo. Partiu-se do pressuposto de que a competência do tecnólogo tem duas bases: a das ciências tecnológicas e a das ciências socioemocionais.

Para tanto, o objetivo do projeto foi o desenvolvimento das ciências socioemocionais, pelos alunos da Fatec Sorocaba, através do conhecimento, habilidades e atitudes. Essa iniciativa correspondeu a um trabalho de propor uma integração entre as disciplinas características de cursos tecnológicos.

Com a realização do projeto integrador, ficam evidenciadas a importância do desenvolvimento pelo aluno, de valores interiores: ética, motivação, comprometimento, inovação, criatividade, a comunicação de qualidade através do saber ouvir e da empatia. Esses valores caracterizam o contexto mais amplo do desenvolvimento do caráter, no sentido de possibilitar ir além da eficiência, bem como chegar à realização de seus objetivos pessoais, sociais e profissionais.

Acerca disso, Klaus Schawb (2016, p.109) reconhece que

> A inteligência emocional é um atributo cada vez mais essencial na quarta revolução industrial[...] é a base vital das habilidades cruciais para o sucesso. Os acadêmicos especializados mostram que a diferença entre grandes decisores e decisores comuns está em seu grau de inteligência emocional e na capacidade de cultivarem essa qualidade de forma contínua.

Dessa diretriz, acredita-se que é por meio da construção de competências que aluno terá a possibilidade de estabelecer significados sobre a sua atuação profissional, o que poderá gerar projetos de impacto social, ou seja, o tecnólogo poder atuar como um agente de mudanças, colaborando para a qualidade de vida da sociedade que possibilite a sua realização pessoal e profissional e ser protagonista na construção de um mundo com mais qualidade de vida e mais humanizado. Como bem lembra Freire (1992, p.10), sempre haverá a esperança de uma educação para a humanização, uma vez que "[...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica [...]".

REFERÊNCIAS

COVEY, S.R.**Os Sete Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2014.

COVEY, S.R. **O 8º Hábito – da Eficácia** à **Grandeza**.R. Covey. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra. 1992.

HUNTER, J.C. **O Monge e o Executivo – uma História sobre a Essência da Liderança**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2004.

HUNTER, J. C. ***Como se tornar um Líder Servidor* – Os Princípios de Liderança de O Monge e o Executivo**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2006.

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Editora Edipro, 2016.

CHUNG, T. **Qualidade Começa em Mim – Manual Neurolinguistico de Liderança e Comunicação**. Editora Novo Século.São Paulo, 2002.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma Sociedade em Transição**. 2ª ed., São Paulo: Papirus, 2001.

ZOHAR, D. & MARSHALL, I. **Inteligência Espiritual – Q.S**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2000.

SCHERER, A. **O Segredo Dos Funcionários Mais Produtivos.** Revista Exame. Edição 1155. 15.fev.2018.. Disponível: https://exame.com/edicoes/. Acesso em: 08.out.2021.

Disponível: https://files.passeidireto.com/8d70d14a-1012-4d7e-9f12- 5e535c9886aa/8d70d14a-1012-4d7e-9f12-5e535c9886aa.gif. Acesso em: 04.out.2021.

CONTRIBUIÇÕES DE AULAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA, EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS, AMAZONAS

Data de aceite: 01/02/2023

Lucimara Aparecida Debrino

RESUMO: O ensino de Ciências pode ser realizado em diversos espaços e tempos: formais, informais e não formais. O objetivo deste trabalho é compreender como o ensino de Ciências tem se inserido nos espaços não formais. O método da pesquisa envolveu a análise de artigos publicados nas edições de 2011, 2013 e 2015 do Evento Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências (ENPEC) considerando a área temática Educação em espaços não formais e divulgação científica. Através da Análise Textual Discursiva foi possível identificar três focos de discussão: um caracterizou o espaço não formal como motivador ao ensino; outro retratou o espaço não formal como complementar ao processo de ensino e o terceiro contemplou uma compreensão contextualizadora, visando o desenvolvimento humano e social do estudante. Destacamos que as perspectivas emergentes do processo de análise são complementares entre si, demonstrando a importância do espaço não formal para a qualificação do ensino de Ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Espaços não-formais - ciências – ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A educação é uma questão que está no dia a dia da academia, dos pais, das comunidades, da população como um todo, mas o alvo mais crítico dessa história anda é o professor, especialmente quando se fala em formação continuada, assunto esse que vem sendo debatido constantemente, pois há a necessidade de que as formações envolvam situações relativas aos alunos e à sua realidade e o quanto ela está servindo na sua prática educativa escolar.

Após iniciar o Mestrado em Ciências da Educação visando a formatação de meu projeto de pesquisa, ao visitar semanalmente algumas escolas estaduais

na Cidade de Manaus que utilizam os espaços não-formais como fonte de aprendizado e acompanham os estudantes das turmas surgiu a seguinte problemática: Como levar os alunos para os espaços não formais, utilizando qual meio de transporte que a Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC),não disponibilizam e qual a resistência que alguns professores de ciências, tem em relação a estes espaços como aliados ao aprendizado. Diversos autores contribui para o aprimoramento da aprendizagem do ensino-aprendizado, utilizando esses espaços , como aliado ao conhecimento, expandindo o conhecimento dos discentes além de quatro paredes que é a sala de aula.

No ensino, a educação, enquanto forma de ensino-aprendizagem, é adquirida ao longo da vida dos cidadãos e, segundo alguns autores , pode ser dividida em três diferentes formas: educação escolar formal desenvolvida nas escolas; educação informal, transmitida pelos pais, no convívio com amigos, em clubes, teatros, leituras e outros, ou seja, aquela que decorre de processos naturais e espontâneos; e educação não-formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar. Assim, a educação não-formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido. Os museus e centros de ciências estimulam a curiosidade dos visitantes. Esses espaços oferecem a oportunidade de suprir, ao menos em parte, algumas das carências da escola como a falta de laboratórios, recursos audiovisuais, entre outros, conhecidos por estimular o aprendizado. É importante, no entanto, uma análise mais profunda desses espaços e dos conteúdos neles presentes para um melhor aproveitamento escolar.

Segundo Vasconcelos e Souto , ao se ensinar ciências, é importante não privilegiar apenas a memorização, mas promover situações que possibilitem a formação de uma bagagem cognitiva no aluno. Isso ocorre através da compreensão de fatos e conceitos fundamentais, de forma gradual. Espaços não-formais, onde se procura transmitir, ao público estudantil conteúdos de ciências, podem favorecer a aquisição de tal bagagem cognitiva. As aulas formais se baseiam, na maior parte das vezes, nos conteúdos curriculares propostos em livros didáticos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados pelo MEC em 1998, através da disciplina *ciências* pode-se estimular uma postura crítica que permita avaliar como a sociedade intervém na natureza. Atualmente, sabemos que esse tipo de postura é essencial, por exemplo, para diminuir a degradação acelerada do meio ambiente, para se ter uma nova realidade com inclusão social e respeito ao ser humano e ao meio em que está inserido. De qualquer forma, não podemos esquecer que os livros didáticos constituem um recurso de fundamental importância, podendo até ser o único material de apoio didático no ensino básico.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo foi realizado na Escola Estadual de tempo integral, Francisca Botinelly Cunha e Silva, localizada na Avenida Pedro Teixeira, s/n, Bairro Dom Pedro, no município de Manaus, Amazonas.

INPA: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

Criado em 1952 e implementado em 1954 - o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) - ao longo dos anos, vem realizando estudos científicos do meio físico e das condições de vida da região amazônica para promover o bem-estar humano e o desenvolvimento socioeconômico regional. Atualmente, o INPA é referência mundial em Biologia Tropical.

Os primeiros anos do INPA foram caracterizados pela pesquisas, levantamentos e inventários de fauna e de flora. Hoje, o desafio é expandir de forma sustentável o uso dos recursos naturais da Amazônia.

Para cumprir o desafio, o Instituto possui as coordenações gerais de Capacitação, Administração, Ações Estratégicas, Extensão, e quatro Coordenações de Pesquisas atuando nos seguintes focos: Dinâmica Ambiental; Sociedade, Ambiente e Saúde; Tecnologia e Inovação e Biodiversidade. O tanque de peixe-boi do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa) abriga, atualmente, cerca de 50 exemplares da espécie. O local é ponto de visitação de turistas, em Manaus, e também espaço onde eles passam por reabilitação.

Em decorrência de sua riqueza e diversidade da fauna e da flora amazônica ,o INPA oferece aos estudantes um local de espaço não-formal, levantando aspectos importantes do local, com o intuito de melhorar o aproveitamento das visitas escolares, com visitas monitoradas. O Núcleo de Educação Ambiental (NEA), órgão administrativo do INPA, é responsável em agendar as visitas escolares e coordenar as visitas do local.

A visita foi realizada com cem alunos e consistiu em uma aula descritiva do roteiro básico de visita, com um monitor que guiou os professores e alunos por s um trajeto com paradas estratégicas, onde determinados temas foram abordados. A visita foi realizada com alunos que estão estudando no ensino fundamental II; Durante o percurso, o monitor ressaltou curiosidades e formas lúdicas de trabalhar conteúdo específicos de cada parada sugerida, associando a fauna e a flora do espaço.

Durante a visita, o monitor enfatizou a atenção dos alunos, sempre que alguma ave, surgia no trajeto da visita guiada, como a Amarelinho da Amazônia e a Arara Canindé, ou animal, como o esquilo, micos e cotia. Observou-se que esse espaço é riquíssimo não só em beleza natural, mas em material de observação para aulas de ciências e biologia, proporcionando uma interatividade, típica de aulas não-formais.

ZOOLÓGICO DE MANAUS- CIGS: O Centro de Instrução de Guerra na Selva,

CIGS foi criado em 02 de março de 1964, pelo decreto Nr 53649, tendo como seu primeiro Comandante o então Major de Artilharia Jorge Teixeira de Oliveira, o TEIXEIRÃO. Até junho de 1969, o CIGS foi subordinado ao Grupamento de Elementos de Fronteira

As visitas neste espaço não-formal, tem como responsáveis pelas visitas das escolas, um militar e sua equipe de estagiários que organizou um roteiro básico de visitação, priorizando a observação e valorização de animais nacionais e alguns destes animais que foram resgatados de maus tratos.

A visita, com duração de cerca de duas horas, foi previamente agendada com a equipe, que aceita até 40 alunos, por vez. Foi guiada por quatro monitores uniformizados, cada um responsável por um grupo de dez alunos; um quinto monitor à paisana é responsável por dramatizar situações durante o passeio, chamando a atenção dos alunos para assuntos de interesse, e usando a crendice popular para desmistificar fatos que podem levar ao preconceito contra alguns animais.

Durante todo o percurso, foi possível trabalhar os sentidos: o tato, pelo toque em um casco de jabuti, , observou também o bico de um papagaio e uma asa de borboleta; Quando os alunos passaram por perto do viveiro recinto dos macacos, percebeu-se o odor desagradável exalado por glândulas dos animais para marcar território; o paladar foi sentido pela degustação do mel durante a observação de uma tenda onde se explica tudo sobre abelhas; Por fim, a visão e a audição são foram sentidos presentes durante toda a visita guiada neste espaço não-formal. A visualização de animais, enquanto são comentadas suas características, certamente facilitou o aprendizado de temas da zoologia, indicando que jardins zoológicos são grandes aliados do ensino de ciências.

O papel que o educador representa no ensino de educação ambiental nos espaços não-formais foi de suma importância, já que esta matéria não pertence a uma disciplina específica e sim um tema transversal, exigindo a união de todas as disciplinas do currículo e inclui também os temas da atualidade, sendo assim o professor deve sempre se manter atualizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), o ensino de Ciências Naturais, relativamente recentes na escola fundamental, tem sido praticado de acordo com diferentes propostas educacionais, como elaborações teóricas que, de diversas maneiras, se expressam nas salas de aula.

Nos dias de hoje, os espaços não- formais assumem um papel muito relevante no desenvolvimento do aluno, uma vez que é um “espaço” onde o aluno passa a vivenciar na prática , as teorias. Consequentemente, este estudo de investigação resultou da necessidade de esclarecer e fundamentar a contribuição da Educação Não Formal na qualidade das aprendizagens dos alunos e compreender em que medida as aulas nestes

espaços complementam a Escola.

As escolas são extremamente importantes para promover discussões e fazer os alunos pensarem e desenvolverem suas próprias ideias. Segundo outro grande educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), educar é criar as possibilidades para a própria construção de conhecimento. De acordo com Libâneo (2002), podemos entender que a educação não-formal refere-se às organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, educação cívica, etc., com atividades de caráter intencional. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a atuação dos pedagogos dentro em Organizações Não Governamentais se dá especialmente no trabalho voltado para a formação social dos educandos, visando seu desenvolvimento como ser humano, o que contribui para conciliar as ações educativas com a realidade vivida. Segundo Gohn (2006, p. 28), quando se fala em educação não formal, é quase impossível não compará-la com a educação formal. A autora faz uma distinção entre as três modalidades, demarcando seus campos de atuação: A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. Sendo assim, a educação formal tem um espaço próprio para ocorrer, ou seja, é institucionalizada e prevê conteúdos, enquanto a educação informal pode ocorrer em vários espaços, envolve valores e a cultura própria de cada lugar. Já a educação não formal ocorre a partir da troca de experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos. Quanto aos objetivos de cada uma das modalidades, Gohn destaca para a educação formal os concernentes ao "ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados", que preparam o indivíduo para atuar em sociedade como cidadão ativo. A educação informal tem como objetivo socializar os indivíduos e desenvolver hábitos e atitudes. Já a finalidade da educação não formal é proporcionar conhecimento sobre o mundo que envolve os indivíduos e suas relações sociais (GOHN, 2006, p. 29). A educação formal é metodicamente organizada., Ela segue um currículo, é divida em disciplinas, segue regras, leis, divide-se por idade e nível de conhecimento. Diferentemente daquela primeira, a educação informal "é um processo permanente e não organizado".Já a educação não formal trabalha com a subjetividade do grupo e contribui para sua construção identitária3 . Percebe-se, nas três modalidades, características diferenciadas. , Entretanto, podem ser complementares. Segundo Gohn (2006, p. 31), os resultados esperados para cada um dos três tipos de educação são: para a educação formal, a aprendizagem e a titulação; para a educação informal, os resultados acontecem a partir da visão do senso comum; porém, na educação não formal, há o desenvolvimento de vários processos. Um bom exemplo de educação não formal está na Pedagogia utilizada por Paulo Freire. Neste modelo, os educandos, nos

“círculos de cultura”, discutiam sua realidade e faziam, além da leitura da palavra, a leitura de mundo Gohn (2006) ressalta a importância da educação não formal, pois está “voltada para o ser humano como um todo”., Entretanto, afirma que aquela não substitui a educação formal, mas poderá complementá-la por meio de programaçõesespecíficas e fazendo uma articulação com a comunidade educativa. Embora ambas as modalidades tenham objetivos bem similares, a educação não formal tem objetivos próprios relacionados à forma e ao espaço em que se realizam suas práticas. Mais uma vez, observamos a complementaridade das modalidades de educação sobre as quais estamos tratando, embora ocorram em locais diferentes e tenham objetivos específicos. Educação formal, informal e não formal na educação em Ciências Como foi abordado, anteriormente, a educação formal é aquela que acontece no espaço escolar institucionalizado, onde há um currículo a seguir, normas a cumprir e onde o principal objetivo é a aprendizagem. Chassot (2003) discorre sobre a escola enquanto instituição formal em uma sociedade globalizada, relatando a respeito da invasão do mundo exterior nas salas de aula e, por outro lado, a forma como ela hoje se exterioriza. Em tempos anteriores, a escola servia de referência à comunidade por ser detentora do conhecimento, diferentemente de hoje, onde os conhecimentos do mundo exterior adentraram no mundo escolar. Na visão do autor, a globalização provocou uma “inversão no fluxo de conhecimento”, sendo hoje, da comunidade para a escola. Neste caso, faz-se necessário que a escola reveja seu papel em relação à disseminação do conhecimento. Krasilchik (2000) chama a atenção em artigo escrito sobre as reformas ocorridas no ensino de ciências. No campo educacional existem três práticas diferentes, que acontecem separadas, porém, não independentes uma da outra, são elas: educação formal, educação informal e educação não-formal.

Educação formal trata-se do que ocorre dentro de escolas públicas e privadas, cursos de aperfeiçoamento e treinamento, etc., onde o desenvolvimento das aulas acontece na maioria das vezes dentro de uma sala, por meio de livros didáticos, lousa e caderno.

A educação informal está diretamente voltada ao comportamento, hábitos, valores não intencionados e não institucionalizados.

A prática da educação não-formal ocorre no período inverso ao que o aluno frequenta a escola regular.

De acordo com Libâneo (2002), podemos entender que a educação não-formal refere-se às organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, educação cívica, etc., com atividades de caráter intencional. A educação não-formal vem apresentando crescimento em nosso país, principalmente no estado de São Paulo onde obras sociais, organizações não governamentais e instituições privadas e religiosas, se preocupam com a realidade social de crianças e adolescentes que vivem principalmente em bairros periféricos e de baixa renda.

A prática da educação não-formal desenvolvidas por diversas instituições, ocupam o aluno com atividades produtivas e longe do tempo ocioso inverso ao escolar, onde um

número grande de crianças ficariam pelas ruas, sujeitas à conhecerem uma realidade bastante real no país, como drogas, cigarro e bebida. Ao contrário, a criança ou adolescente frequentadora de projetos sociais, tem a oportunidade de aprenderem uma profissão, pelo fato de que a maioria das instituições e projetos de educação não-formal desenvolvem seus trabalhos por meio de oficinas culturais, esportivas e profissionalizantes.

"Talvez o maior problema para entender a tragédia do desenvolvimento brasileiro, seja compreendê-lo subordinado à lógica econômica que trata as classes sociais como se tivessem organizadas de forma contínua. Como se Apartheaid só fosse racial e localizado na África do Sul." (Cristóvão Buarque).

À medida que a ciência e a tecnologia foram consideradas como importantes para o desenvolvimento econômico, social e cultural, o ensino das ciências, também, foi se tornando importante chegando a fazer parte das diversas reformas educacionais ocorridas em todo o mundo. Os conteúdos e os temas trabalhados nas disciplinas refletem as ideias sobre Ciência. Proporcionalmente, ao surgimento dos problemas sociais no mundo, houve também a inclusão de outros temas aos currículos brasileiros. No Brasil, temas contemporâneos como: educação ambiental, saúde e educação sexual foram vinculadas ao currículo e denominadas de "temas transversais". Moreira (2004, p.1) conceitua educação em ciências de forma bem abrangente distinguindo-a do treinamento científico, que prepara o futuro cientista e está voltado para o "fazer ciência" e as teorias científicas:

A educação em ciências, por sua vez, tem por objetivo fazer com que o aluno venha a compartilhar significados no contexto das ciências, ou seja, interpretar o mundo desde o ponto de vista das ciências, manejar alguns conceitos, leis e teorias científicas, abordar problemas raciocinando cientificamente, identificando aspectos históricos, epistemológicos, sociais e culturais das ciências

Esse conceito de educação em ciências demonstra a preocupação do autor com a formação integral do estudante no que diz respeito à educação científica. Desenvolver essas habilidades requer preparação por parte do professor que tem a função precípua de despertar, no estudante, o gosto, a curiosidade e o interesse pelas questões que envolvem a ciência. Para alguns autores (MARQUES, 2002; ROCHA, 2008), existe um espaço próprio onde a educação trata do conhecimento científico. Este lugar são as escolas, com os seus níveis de ensino, suas regras e procedimentos. , Entretanto, ela não pode mais se ater somente a esse espaço. Faz-se necessário lançar mão de outros ambientes onde se promova a educação não formal. Vieira (2005) define a educação não formal como aquela que acontece fora do ambiente escolar, podendo ocorrer em vários espaços, institucionalizados ou não:

> Assim, a educação não formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido (VIEIRA, 2005, p. 21).

Observa-se que a educação não formal, em Ciências, está voltada para a utilização de vários espaços educativos onde se pode proporcionar uma aula mais dinâmica, isso pode levar o estudante à apreensão de conteúdos previstos no currículo do espaço formal, conforme demonstra a autora supracitada, em pesquisa realizada com alunos do segundo segmento do ensino fundamental, após uma visita a um espaço não formal: “a avaliação mostrou que essa aula é importante no processo de aprendizagem dos conteúdos abordados, além de ter sido reconhecida como estimulante pelos alunos”. Segundo Valente (2005), na década de 1980, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, juntamente com vários países, assumiram um compromisso em relação à Educação em Ciências, em que a ideia de “ciência para todos” e, ao longo da vida, foi propagada. Nesse aspecto, o autor chama atenção para os meios de divulgação científica por meio do qual a população pode ter acesso ao conhecimento, ficando, assim, evidente que a educação científica não diz respeito somente à escola:

> O conhecimento que o público adulto tem sobre os temas científicos mais atuais e relevantes, não vem das experiências escolares, mas da ação da divulgação científica, da mídia eletrônica de qualidade e dos museus de ciência, que trazem para as suas exposições, tanto os conhecimentos científicos/tecnológicos clássicos, quanto as temáticas atuais e/ou polêmicas (FENSHAN apud VALENTE, 2005, p. 54).

Portanto, os espaços de divulgação científica, tornam-se imprescindíveis para o desenvolvimento da educação científica não somente para aqueles que frequentam a escola, mas para todos os cidadãos que participam da vida na sociedade. Segundo Krasilchik e Marandino (2007), há várias iniciativas, nos últimos anos, para a promoção da alfabetização científica, entre elas: revistas de divulgação científica, jornais, centros de cultura científica. Nesse sentido, elas dizem ser necessárias à tradução e à recontextualização.

A educação não formal e informal, nos espaços educativos, pode oportunizar a aprendizagem de conteúdos da educação formal. Por outro lado, as pessoas não inseridas no processo educativo formal, quando em contato com espaços de educação não formal e informal, têm a possibilidade de ter acesso às informações sobre a ciência e a tecnologia, estando em consonância com o que propõe o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI que destaca a educação ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral deste trabalho, estudar os espaços não-formais como fonte de ensino-aprendizagem no ensino de ciências, pode se verificar que esses espaços são produtinos no ensino. Finalizamos o presente estudo com a certeza de que é indiscutível a importância de projetos de educação não formal no desenvolvimento integral da criança, pois, nesses espaços, são desenvolvidas ações educativas voltadas para a formação de um bom cidadão, promovendo, assim, a inclusão social dos sujeitos. A educação não formal

possui suas próprias carac terísticas e especificidades, tendo estruturas e organizações próprias, podendo ocorrer em diferentes ambientes.

Os conhecimentos abordados são elencados do seu interior, e suas aprendizagens visam à mudança social de um determinado grupo. Contudo, é necessário ressaltar que a educação não formal por si só não é suficiente para promover a formação integral de um indivíduo, devendo estar ligada e trabalhar em conjunto com a educação formal. As duas instituições devem atuar como agentes colaboradores nesse processo, pois ambas detêm conhecimentos importantes e necessários para a formação do sujeito.

Diante de tais estudos, elaboramos um questionário com perguntas abertas, o qual foi aplicado em um escola estadual de Manaus, com o intuito de verificar se tal projeto influenciava no desenvolvimento integral da criança. Perante a pesquisa, identificamos que as respostas do questionário esboçam o quanto os projetos de educação não formal contribuem de forma positiva para a vida de crianças e adolescentes, 48 Ensaios & Diálogos, Rio Claro, v. 11, n. 1, p. 33-50, jan./dez. 2018 pois as práticas e ações desenvolvidas nesse meio são dinâmicas e flexíveis, voltadas para as necessidades e particularidades dos indivíduos.

Este estudo de investigação resultou da necessidade de esclarecer e fundamentar a contribuição da Educação Não Formal na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Nesta fase, consideramos que os conceitos esclarecidos na Revisão da Literatura e a análise e interpretação dos dados recolhidos nos permitiram dar resposta às questões da investigação relacionadas com os objetivos de estudo, chegando assim às conclusões apresentadas neste trabalho.

Serão referidas também algumas recomendações no que diz respeito a futuros estudos, no âmbito das Salas de Estudo.

Os resultados serão apresentados a partir das questões colocadas inicialmente. Este trabalho nos permitiu traçar um paralelo entre a educação formal e educação não-formal e concluímos que uma não sobrevive sem a outra. Sabemos claramente a importância da educação formal, mas percebemos que a não-formal acaba servindo de subsídios para uma boa educação formal.

Poucos são os estudos sobre a prática de educação não-formal, embora diferentes seguimentos da sociedade venham direcionando o olhar para esta pedagogia social como campos de conhecimento e de ação profissional. A escola é uma instituição que desenvolve papel central na formação dos educandos que por ela passam, exercendo principalmente acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados.

Porém, a educação vai além do espaço delimitado pelos muros escolares e salas de aula. O indivíduo ao longo de toda a tragetória de vida adquire conhecimentos concebidos por suas próprias experiências, por relações socias com outros indivíduos, no âmbito familiar e em instituições educadoras formais e não formais. Esta última nada mais é que um processo de aprendizagem social centrada no indivíduo, por meio do desenvolvimento

de atividades extra-escolares.

É um processo voluntário de aprendizagem e de educação fora da escola, que acontecem em ongs, instituições religiosas, iniciativas particulares e programas sociais públicos.

Essa prática é necessária e importante quando se pensa em um processo educacional que priorize a prática de atividades que favoreçam atividades culturais, de criação, esportes, rodas de conversas, relações de trocas de vivências, entre diversas outras atividades educacionais. Tanto as conceitualizações quanto os trabalhos empíricos, apresentam interdisciplinaridade e flexibilidade como características desta modalidade de educação. A educação não-formal pode desenvolver-se nos mais variados espaços, sendo uma modalidade crescente no cenário nacional e pouco explorada nos meios acadêmicos.

Assim, é importante que as escolas percebam que a educação ambiental desempenha uma função essencial na construção da sustentabilidade e que cada vez mais seu papel deve ser de buscar uma educação ambiental critica, que forme sujeitos sociais emancipados, ou sujeitos ecológicos, formados por uma mudança de valores e atitudes, para que assim se tornem indivíduos e capazes de identificar as problemáticas ambientais, percebendo a realidade e tendo uma melhor visão do mundo em que ele vive, para que assim ele possa cuidar melhor dele, segundo a concepção que Paulo Freire defende em suas obras.

REFERÊNCIAS

FACHÍN-TERÁN, Augusto. O uso de espaços não-formais como estratégia para o Ensino de Ciências. Manaus: UEA Edições, 2010. 136p. VALENTE,

Maria Esther Alvarez. O museu de ciência: espaço da História da Ciência. Ciência e Educação, v. 11, n. 1. p. 53-62, 2005. VIEIRA, Valéria;

BIANCONI, Maria Lúcia; DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. Ciência e Cultura, São Paulo, n. 4, Oct./Dec. 2005.

Afonso, Natércio. (2005). *Investigação Naturalista em Educação.* Um guia prático e crítico. Lisboa: Asa Editores.

Araújo, J. (2006). *Crianças: Sentadas!Trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. PCNs. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Pinto, L. (2007). *Educação Não-Formal um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Tese de mestrado inédita, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Postic, M. (1995) – Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar. Porto: Porto Editora.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: para que?. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

TRILLA, J. A pedagogia da felicidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOHN, M. Educação não-formal e cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-formal. In: Park, Margareth Brandini;

FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Setembro, 2005.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não formal do histórico ao trabalho local. In: PARK;

CAPÍTULO 12

DESAFIOS E OPORTUNIDADES AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA

Data de aceite: 01/02/2023

Luana de Mendonça Fernandes
Psicóloga, doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Mestra em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira

Vanessa Barbosa Romera Leme
Psicóloga. Professora Adjunta no Instituto de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

INTRODUÇÃO

Durante décadas as investigações no contexto escolar focaram ora aspectos relacionados ao bom rendimento acadêmico, notadamente notas e médias escolares, ora em dimensões comportamentais negativas, como agressividade, delinquência e hiperatividade (Long & Huebner, 2014). Contudo, nos últimos anos verifica-se um interesse dos pesquisadores em analisar aspectos positivos presentes nas escolas, tais como o clima escolar e o apoio social dos estudantes (Berger et al., 2011). Corroborando essa tendência nas agendas das pesquisas, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1965) estabelece que as nações precisam fomentar políticas públicas para a promoção do bem-estar dos adolescentes. A saúde é definida pela OMS como “um estado completo de bem-estar físico, psíquico e social e não meramente a ausência de doença e incapacidade” (OMS, 1965). Tal entendimento de saúde enfatiza, portanto, os aspectos biopsicossociais que interagem na saúde mental ao longo de todo o ciclo vital. Nesse sentido, o contexto escolar é compreendido como um importante ambiente em que ocorrem trocas dinâmicas que podem promover o bem-estar e oportunizar um curso de desenvolvimento positivo, quando oferece recursos e apoio para tal (Ackar, Leme, Soares, & Yunes, 2019). Como os adolescentes passam a maior parte do seu tempo na escola, essa deve ser considerada em pesquisas e intervenções destinadas a promover a saúde mental dos alunos.

Os anos finais do Ensino Fundamental (EF) e a adolescência são etapas que podem ser caracterizadas por oportunidades, mas também por desafios. Conforme Lima e Gomes (2016), a finalização do EF é um momento da trajetória escolar crítico na educação no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, em relação à permanência e à distorção idade-série. No ano de 2018, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), identificou que houve uma queda de matrículas para o EM e entre os anos de 2014 e 2018, o Brasil perdeu 1,3 milhão de estudantes matriculados. Porém, dependendo do contexto social esses alunos podem ser expostos a fatores de risco ou de proteção que dificultam ou promovem o seu desenvolvimento socioemocional (Alves & Dell'Aglio, 2015).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento - TBDH (Bronfenbrenner, 2011) é um aporte teórico-metodológico que possibilita uma compreensão plural e multifacetada da adolescência. Na concepção bioecológica, o desenvolvimento é interdependente e afetado pelos *processos proximais* (tais como relações entre pais e filhos, alunos e professores e entre pares), que ocorrem nos contextos imediatos (*microssistemas*) em que o adolescente participa ativamente (por exemplo, a família, a escola e vizinhança que juntos formam o *messossistema*), pelas suas características biopsicológicas (tais como habilidades sociais e dificuldades comportamentais), pelos contextos mais externos que o adolescente não frequenta (como o trabalho dos pais - *exossistema*), pelos estereótipos, valores e crenças compartilhados na cultura (*macrossistema*) e pelas mudanças que ocorrem ao longo do tempo (*cronossistema*). Num olhar bioecológico os microssistemas família, escola e a comunidade são contextos que esses alunos estão diretamente ligados e têm relações face-a-face (Bronfenbrenner, 1979/2002). Durante os anos finais do EF, os estudantes encontram-se na adolescência e enfrentam novas demandas acadêmicas, interpessoais e emocionais. Desse modo, alguns estudos (Cerqueira-Santos, Neto, & Koller, 2014; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2010) compreendem a adolescência como uma etapa de *transição ecológica*, sendo essa multifatorial, multideterminada e influenciada pela cultura e tempo socio-histórico ao qual o sujeito em desenvolvimento encontra-se.

De acordo com a TBDH, fatores de riscos e proteção operam dentro de diferentes domínios ecológicos, incluindo o grupo de pares, família, escola e vizinhança, podendo levar a diferentes trajetórias no desenvolvimento. Define-se como *fatores de risco* aspectos da pessoa ou do seu contexto que tem a probabilidade levar a um resultado desfavorável no desenvolvimento, interrompendo o funcionamento normal (Wright, Masten, & Narayan, 2013). Os *fatores de proteção* são características individuais e/ou ambientais que diminuem ou evitam o impacto dos riscos, possibilitando as pessoas expostas aos mesmos a busca de alternativas para enfrentar situações adversas (Wright et al., 2013). Já a *vulnerabilidade* é a suscetibilidade individual ou de um sistema de apresentar resultados desfavoráveis ou indesejáveis no desenvolvimento (Masten, 2014). Nesse capítulo, escolheu-se utilizar as palavras indicadores de risco e proteção ao invés de fatores, na medida em que acreditamos serem processos dinâmicos e ativos na vida das pessoas e podem se modificar mediante

o contexto sociocultural e suas relações interpessoais (De Antoni, Barone, & Koller, 2007).

Bronfenbrenner (2011) define os *processos proximais* como as interações recíprocas entre a pessoa em desenvolvimentos e outras pessoas, objetos e símbolos presentes em seus ambientes imediatos e que têm um impacto mais direto sobre o desenvolvimento. Em um ambiente escolar, esses processos proximais incluem as interações dos alunos com colegas e adultos dentro da escola. Sendo assim, os recursos pessoais, as relações interpessoais nos microssistemas e a estrutura dos espaços podem afetar positiva ou negativamente esses estudantes (Hopson & Lee, 2011; Masten, 2014), como por exemplo, a violência dentro e fora da família, a falta de infraestrutura do bairro e da escola, a pobreza, o clima escolar, as múltiplas reprovações, o preconceito, a percepção de apoio social, as habilidades sociais e a autoeficácia. Com isso, os indicadores de proteção servem de anteparo para diminuir a vulnerabilidade desses alunos, contribuindo para que os mesmos deem continuidade nos estudos sem abandonar ou evadir da escola.

Dentre os indicadores de risco e de proteção e os recursos pessoais que foram identificados na literatura (Ackar et al., 2019; Alves & Dell'Aglio, 2015; Berger et al., 2011), o presente estudo focalizou alguns como mais proeminentes nos anos finais do EF. Assim, a seguir são apresentados alguns indicadores de risco (baixo desempenho escolar, violência, discriminação e preconceito) e de proteção (relações de amizade e professor-aluno) tanto proximais, que são os que ocorrem nas relações diretas (família, escola, professores, amigos, vizinhos) quanto os distais, que são aqueles que acontecem na comunidade no qual os alunos estão inseridos.

Indicadores de risco

Baixo desempenho escolar

O desempenho escolar é multideterminado e seu insucesso pode ser identificado pelas notas baixas, pela falta de competência acadêmica ao final do ano eletivo, pela reprovação, pelo abandono e evasão escolar (Barros & Murgo, 2018). Em muitos casos, ocorre a culpabilização dos estudantes e sua estigmatização, acarretando a dificuldade de enfrentar os desafios após o fracasso acadêmico (Barros & Murgo, 2018; Ferraro & Ross, 2017; Filho & Araújo, 2017). Somado a isso, as notas baixas e as múltiplas reprovações baixas dos educandos diminuem sua motivação, suas habilidades acadêmicas (Coelho, Marchante & Jimerson, 2016) e sociais, sua autoeficácia geral e acadêmica, sua percepção de apoio social, contribuindo para a evasão e abandono ao final do EF (Achkar et al., 2019). Esses dados são corroborados pelo Inep (2018) nos quais a distorção idade-série aumenta na transição do EF para o EM e 11,1% dos alunos foram reprovados ao final do 9°ano do EF.

Violências na família e comunidade

Na literatura nacional (Hildebrand, Celeri, Morcillo, Zanolli, 2015; Silva & Dell'Aglio,

2016) e internacional (Arslan, 2017), a violência é identificada como um risco para o desenvolvimento e para saúde mental. Esses estudos identificaram que os alunos expostos a algum tipo de violência tendem a ter uma diminuição na competência social e no desempenho escolar. A violência dentro e fora da família pode ocorrer de várias formas e maneiras, como por exemplo, ameaça ou humilhação, agressão física e verbal, agressão e abuso sexual, exposição a drogas no ambiente, envolvimento ou acesso a situações ilegais (Dell'Aglio, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011). Também há as violências que são manifestadas sutilmente, como "brincadeiras" de mau gosto, apelidos vexatórios, piadas com atributos físicos, de gênero, orientação sexual, étnico-racial e ironia (Libardi & Castro, 2014).

Calza, Dell´Aglio e Castellá Sarriera (2016) relataram que a violência física dentro da família no contexto brasileiro é frequente e reproduzida como uma prática comum de correção de comportamento e resolução de conflitos entre pais e filhos. Outro tipo de violência que afeta os estudantes e seu desempenho são as ocorridas dentro e no entorno de suas comunidades, tai como o confronto armado entre facções devido ao tráfico de drogas (Araújo & Neto, 2018).

Discriminação e preconceito

O ambiente escolar pode ter um papel importante na atenuação do preconceito e da discriminação. No entanto, pode ser um espaço que produz e reproduz práticas preconceituosas e discriminatórias em seu cotidiano, acarretando problemas emocionais, diminuindo o desempenho escolar e a saúde mental dos alunos (Abreu, 2014). Define-se preconceito como um sistema de crenças, pensamentos, ações, atitudes, comportamentos, pensamentos, reflexões desrespeitosas e pré-concebidas contra uma pessoa, um grupo social ou uma comunidade (Dovidio, Major, & Crocker, 2000). Já a discriminação é a diferenciação, segregação, separação, distinção e formas de tratamento desigual dadas de maneira negativa com objetivo de distinguir pessoas, grupos sociais e comunidades, levando em consideração suas características raciais, de gênero, sexo, local onde residem, religião, condição socioeconômica e escolaridade (Dovidio et al., 2000).

Autores (Araújo & Neto, 2018; Burgos & Paiva, 2009) evidenciaram que no Brasil a discriminação de pessoas moradoras de áreas urbanas segregadas gera um conceito chamado "efeito-favela". Isto é, habitantes de favelas tem sua ascensão social e sua territorialidade comprometida porque na maioria desses locais existe marcadores de raça e socioeconômicos pejorativos e excludentes (Araújo & Neto, 2018; Burgos & Paiva, 2009). Segundo Araújo e Neto (2018), a maioria dos trabalhadores residentes de favela tem dificuldade de obter emprego formal e possuem menores salários do que moradores de áreas urbanas regulares. Assim, para os autores o efeito dessa segregação é evidenciada desde o início da fase escolar, acarretando nos estudantes residentes de favelas uma desconfiança no sistema social e educacional e uma crença que as instituições sociais

não os asseguram um futuro melhor, com empregos melhores que de seus pais (Araújo & Neto, 2018; Burgos & Paiva, 2009). Desse modo, tal discriminação sofrida pelos estudantes tende a desmotivá-los nos estudos e pode contribuir para o baixo desempenho escolar (Araújo & Neto, 2018; Burgos & Paiva, 2009). Somado a isso, o preconceito racial é um fator que influencia negativamente no autoconceito, na autoestima e na saúde mental de estudantes negros e um dos efeitos pode ser o abandono escolar, a evasão e a distorção idade-série (Pereira & Santos, 2018).

Indicadores de proteção

Amizade

No período da adolescência os vínculos sociais e a rede de apoio transcendem o microssistema da família e as amizades expandem e se fortalecem (DeSouza, Rodriguez, & Antoni, 2014). Os laços de amizade são um fator de grande impacto nos comportamentos dos estudantes e esses podem potencializar ou reduzir sua qualidade de vida, dependendo das práticas sociais entre os pares (Alves & Dell'Aglio, 2015).

Os amigos podem auxiliar na regulação emocional, na modelação do comportamento e no enfrentamento de problemas intrapsíquicos e interpessoais (Zaki & Williams, 2013). No entanto, é preciso identificar como esses alunos estão se relacionando e de que maneira as amizades, o contexto familiar e escolar podem auxiliar e melhorar as relações interpessoais desses adolescentes e diminuir os riscos e agravos a saúde física e mental deles (Longhini, Rios, Peron, & Neufeld, 2017). Com isso, há a necessidade de ouvir por meio levantamento de demandas e intervenções os adolescentes e mapear a qualidade da interação social no contexto escolar (Longhini et al., 2017).

Relação professor-aluno

Recentes dados científicos indicam que para se obter um bom desempenho escolar é preciso que os estudantes aprendam a ter autoconfiança, autoeficácia, bom autoconceito e baixa ansiedade (Stankov & Lee, 2017). Existem vários fatores que auxiliam o processo ensino e aprendizagem, sendo que uma delas é a relação professor-aluno (Stankov & Lee, 2017). O suporte dos professores amplia o engajamento dos estudantes, promovendo comportamentos saudáveis (Achkar et al., 2019; Coelho & Dell'Aglio, 2018) e melhorando suas crenças de autoeficácia (Stankov & Lee, 2017).

Entende-se por crenças de autoeficácia um conjunto de conceitos que a pessoa tem sobre a sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade (Bandura, 1994). Uma das fontes de autoeficácia é a persuasão social, que é o reforço positivo verbal oriundo de pessoas significativas para o sujeito (Bandura, 1997). A persuasão social vinda dos professores é a que impacta com mais força as crenças de autoeficácia acadêmica, contribuindo para auxiliar os alunos com baixo desempenho escolar e com inúmeras reprovações a se manterem na escola (Arslan, 2017; Ahn, Usher, Butz, & Bring, 2016;

Bandura, 1997). Portanto, nota-se que o processo ensino-aprendizagem é nutrido pelas relações interpessoais como pais, professores e amigos, pois esses podem contribuir com o engajamento dos estudantes, levando ao bem-estar e ao sentimento de pertencimento na comunidade escolar (Coelho & Dell´Aglio, 2018; Stankov & Lee, 2017).

Clima escolar

Estudos identificaram que o clima escolar é um dos fatores que pode afetar positiva ou negativamente a saúde mental dos estudantes, sendo influenciado por todos que frequentam direta e indiretamente a escola (Berg & Cornell, 2016; Mann, Smith, & Kristjansson, 2015; Ribeiro, Ribeiro, & Tunice, 2018). Define-se o clima escolar como um conjunto de qualidades e ações que norteiam a escola (Berg & Cornell, 2016). Sendo assim, a infraestrutura da escola e da comunidade que ela está localizada, as políticas educacionais, a gestão escolar, as relações interpessoais, o programa político pedagógico, a segurança, disciplinas claras e regras justas, a cooperação dos pais, professores e alunos influenciam no clima escolar (Berg & Cornell, 2016).

Dentre os fatores que prejudicam o clima escolar, destaca-se o baixo desempenho acadêmico (Mann, Smith, & Kristjansson, 2015). Estudantes com notas baixas se sentem menos motivados, podem ter mais experiências negativas dentro e fora da escola, evadir ou abandonar os estudos e ter comportamentos disfuncionais (Mann, Smith, & Kristjansson, 2015). Outro aspecto que influencia negativamente o clima escolar é a violência (Ribeiro et al., 2018). Escolas localizadas em um ambiente violento, hostil e com riscos eminetes a saúde mental e fisica dos alunos e dos agentes escolares, podem fazer desse microssistema um local excludente e pouco investido pelo poder público e pela comunidade como um todo (Ribeiro et al., 2018). Por isso, o clima escolar é um constructo complexo, multifatorial e multideterminado e precisa ser analisado de maneira ampliada, de modo a considerar as políticas públicas que atendam as especificidades dos locais em que escola está inserida (Berg & Cornell, 2016; Mann et al., 2015; Ribeiro et al., 2018).

Família e comunidade

A literatura (Achkar, Leme, Soares, & Yunes, 2017; Eres & Bilasa, 2016) indica que os recursos e os processos que ocorrem nas relações interpessoais e nos contextos sociais influenciam com grande impacto o desenvolvimento de escolares nos anos finais do EF. Contextos saudáveis presentes na família e na comunidade podem ampliar a percepção de apoio e auxiliar positivamente o percurso acadêmico dos escolares, servindo de anteparo para que eles não abandonem ou evadam da escola (Alves & Dell'Aglio, 2015).

Entende-se como percepção de apoio social a maneira que um sujeito significa, interpreta e percebe suas relações e papéis sociais dentro dos ambientes que pertence e circula e esses irão influenciar seus sentimentos, pensamentos e comportamentos (Vaux & Harrison, 1985). A relação com membros da família, pares e professores, amigos podem proporcionar comportamentos de ajuste ou disfunção, melhora ou piora do seu desempenho

escolar, dependendo de como os alunos internalizam a qualidade desse apoio (Alves & Dell'Aglio, 2015; Geiger, 2017). Alguns estudos evidenciaram que os escolares com maior percepção de apoio e engajamento dos pais conseguem superar o preconceito, o baixo desempenho escolar e ampliam sua rede de apoio (Coelho & Dell'Aglio, 2018; Geiger, 2017). No entanto, estudantes com histórico de reprovação são mais culpabilizados, se sentem menos apoiados pela família e tendem a ter mais comportamentos disfuncionais (Mahendra, Donelli, & Marin, 2018). Sendo assim, a qualidade das relações interpessoais principalmente no contexto familiar e o apoio oriundo dele ajuda os estudantes a superarem suas dificuldades acadêmicas (Achkar et al., 2017), seguirem nos estudos e ter suas crenças de autoeficácia acadêmica e suas habilidades sociais fortalecidas e ampliadas (Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Em conjunto com o contexto familiar, destaca-se o papel da comunidade na saúde mental dos adolescentes. Segundo McMillan e Chavis (1986) e Chavis, Hogge, McMillan e Wandersman (1986), o senso de pertencimento à comunidade é definido pela participação, influência, interação das necessidades e conexão emocional compartilhada entre os sujeitos moradores de um local ou frequentadores de espaços que possibilitam tais conexões. Sendo assim, a comunidade e as relações interpessoais contidas podem proporcionar suporte social, relações mútuas, processos de identificação, disponibilidade física e emocional e representatividade nos espaços coletivos, favorecendo o desenvolvimento saudável dos seus membros (McMillan & Chavis, 1986; Sarriera, Moura Jr., Ximenes, & Rodrigues, 2016). Alguns estudos indicam que a precarização dos espaços coletivos e a pobreza correlacionam negativamente com o senso de pertencimento à comunidade (Nepomuceno, Barbosa, Ximenes, & Cardoso, 2017; Estanislau, Feitosa, Ximenes, Silva, Araújo, & Bomfim, 2018). No entanto, lugares com pouca infraestrutura podem proporcionar a reciprocidade, a ajuda coletiva, a partilha e o enfrentamento de situações de humilhação e/ou vergonha, pois a vizinhança tende a se apoiar devido à falta de recursos e ao pouco auxílio do poder público (Estanislau et al., 2018). Portanto, a comunidade pode exercer um papel importante no desenvolvimento dos alunos ao final do EF, proporcionando locais de bem-estar e suporte social mesmo na adversidade.

Como visto, os anos finais do EF apresentam altas taxas de evasão, abandono e reprovação escolar (Faissol & Bastos, 2016; Lima & Gomes, 2016), que afetam negativamente o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e sua saúde mental. No entanto, faltam estudos nesse momento acadêmico, principalmente investigações qualitativas que analisam a perspectiva dos alunos frente aos desafios. Por isso, é importante identificar pensamentos, sentimentos e ações dos estudantes ao final do EF para poder criar planos de ação a nível do microssistema escolar, como por exemplo, intervenção com alunos e professores que estejam próximas da realidade das comunidades escolares. Assim, o presente estudo teve por objetivo investigar as percepções de alunos do 7°, 8° e 9º ano sobre os desafios e as oportunidades acadêmicas e interpessoais presentes em diversos

contextos (família, escola e comunidade), que surgem ao final do EF e podem impactar na sua saúde mental.

MÉTODO

Participantes

O estudo tem caráter exploratório e utilizou uma abordagem qualitativa e a técnica de coleta de dados com grupo focal (Gatti, 2005). Participaram com 20 estudantes, sendo 13 meninas e sete meninos, com idades entre 13 e 16 anos (*M*=14,35 anos; *DP*=0,88). Desses, participaram 10 alunos do 9°ano, sete do 8° ano e três do 7° ano, que frequentavam uma escola municipal, localizada dentro um complexo de favelas, na cidade do Rio de Janeiro. Todos os participantes eram provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico. Desses 20 alunos, 13 de autodeclaram como pardos, três como negros e quatro da cor branca. Em relação à escolaridade do cuidador, 11 tinham o EF incompleto e seis tinham o EF completo e três tinham ensino médio incompleto.

Instrumentos

Roteiro semiestruturado. Instrumento desenvolvido para o presente estudo com o objetivo de investigar indicadores de risco e proteção de alunos do final do EF, durante o grupo focal. Apresenta perguntas abertas norteadoras que visam estimular a reflexão e a discussão entre os participantes sobre os seguintes temas, por exemplo: apoio social (Vocês acham que seus familiares te apoiam? Por quê? De que forma?); clima escolar (Todo mundo é tratado igual nesta escola? Por quê?); percepção de preconceito (Vocês sofrem algum tipo de discriminação por estudarem aonde estudam? Por morar aqui na favela?); baixo desempenho escolar (Vocês já tiraram alguma nota baixa? Por causa disso, já sofreram algum tipo de repreensão?); exposição à violência na família e extrafamiliar (Vocês já sofreram algum tipo de agressão física ou psicológica? De que forma? Como se sentiram? Buscaram ajuda? Onde? Como?).

Questionário com informações demográficas. É um instrumento elaborado para esse estudo com intuito de investigar as características sociais e demográficas dos participantes e suas famílias. A investigação demográfica está dividida em dois tópicos: (1) Dados dos alunos: idade; sexo; cor; ano escolar; se já havia reprovado de ano, qual ano e quantas vezes; tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; (2) Informações sobre a família: quantas pessoas moram com o participante; quem mora; escolaridade da mãe e do pai.

Diário de campo. Consiste em uma técnica de registro de dados que permite ao pesquisador participar do cotidiano dos sujeitos, ampliando a observação das várias formas de expressão dos sujeitos (Frizzo, 2010). Na presente pesquisa foram registrados sistematicamente pela pesquisadora, em um caderno, os dados obtidos desde o primeiro

contato com a instituição escolar até o encerramento do contato. Nesse diário foram anotadas as descrições e falas dos participantes, bem como percepções e sentimentos da pesquisadora, para avaliar a compreensão e o engajamento dos participantes no grupo focal.

Procedimentos

Coleta de dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de acordo com o Parecer nº 2.915.551, CAAE: 83080817.9.0000.5282. No final de junho de 2018 foi realizado o contato com a escola, escolhida por conveniência, para apresentar o grupo focal. Essa escola fica situada dentro de um complexo de favelas com índices elevados de violência, IDH de 0,75, renda per capta de 187,25 reais, alguns pontos do complexo não possuem rede de água, esgoto e pouco ou nenhum acesso a transporte público (IBGE, 2018; DataRio, 2018). A escola fica localizada entre duas favelas que contêm facções rivais, impedindo em alguns momentos que as aulas ocorressem devido ao confronto entre traficantes e a polícia militar, que no momento da coleta fazia uma intervenção.

Tendo obtido a permissão da escola para a realização do grupo focal, foi feito o convite para os alunos participarem do estudo. Na sequência, foi apresentado nas salas de aulas os objetivos da pesquisa e como seria a coleta de dados do grupo focal, explicando os procedimentos e ressaltando o sigilo das informações aos estudantes. Para os alunos que demonstraram interesse em participar, foi entregue duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento. Foi solicitado que os alunos entregassem os termos assinados por seus responsáveis e por eles para os coordenadores pedagógicos, que foram repassados à pesquisadora antes da coleta de dados. A escola cedeu um horário de uma disciplina eletiva, que ocorre sempre no segundo semestre do ano eletivo, para que o grupo focal pudesse acontecer. No dia combinado, a pesquisadora realizou o grupo focal no período da tarde, numa sala de aula organizada de modo que os alunos estivessem dispostos em círculo, objetivando que todos se observassem e se ouvissem.

Antes de iniciar as atividades, foi solicitada a permissão dos escolares para a gravação em áudio do encontro, sendo expostas as questões éticas e considerações a respeito do anonimato e sigilo. O grupo focal é uma técnica utilizada para a compreensão de discursos que são construídos coletivamente (Borges & Santos, 2012) e no presente estudo teve seguinte estrutura: (1) Estabelecer *rapport*, explicar os objetivos e procedimentos da técnica de grupo focal; (2) Relatar as questões éticas, que estruturavam a aplicação do grupo; (3) Dinâmica de aquecimento para aproximar os participantes, que consistiu em um jogo em que cada participante deveria passar uma bola para outro ao som de uma música. Quando a música era desligada quem estava com a bola apresentava-se dizendo o nome, idade e o que gostava de fazer ou uma qualidade; (4) Apresentação das

questões centrais que nortearam a discussão dos temas, começando pelos indicadores de proteção; (5) Encerramento com síntese dos conteúdos abordados, agradecimento pela participação e informações acerca da possibilidade de se conversar privadamente com a pesquisadora sobre sentimentos e pensamentos que emergiram durante o grupo. Ao final do grupo foi realizada uma confraternização com lanche, na qual se buscou criar um momento descontraído para o recebimento do feedback.

Análise de dados

As falas dos participantes obtidas no grupo focal foram gravadas e transcritas em sua íntegra, em um arquivo denominado de "Transcrição_Base". Em seguida, a transcrição passou por uma revisão ortográfica e de conteúdo, gerando o arquivo "Transcrição_Final", no qual foram substituídas as gírias e retiradas as falas da pesquisadora, além de frases sem sentido próprio (Ratinaud, 2009). Para as análises qualitativa e quantitativa do *corpus* textual utilizou-se o *software* livre IRAMUTEQ (*Interface de R pour* lês *Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que possibilita a utilização de técnicas que variam desde análises lexicais clássicas até análises multivariadas, como a classificação hierárquica descendente, análise de similitude e nuvem de palavras (Ratinaud, 2009). Devido a necessidade substancial de texto que o *software* de análises requer, optou-se por agrupar as falas pelos temas abordados, de modo a considerar a integridade de cada questão levantada pelos alunos dos anos finais do EF. Por fim, esse último *corpus* foi salvo no formato texto (.txt) e na codificação UTF-8. No presente trabalho, optou-se pela utilização da análise de classificação hierárquica descendente, que agrupa e organiza graficamente de acordo com sua frequência (Ratinaud, 2009). Essa análise permite a construção de modelo analítico composto por categorias que corresponderam às classes de palavras geradas pelo *software* IRAMUTEQ.

A análise interpretativa do *corpus* se deu pelo uso da Análise de Conteúdo (Bardin, 1979), por essa ser quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa considera a frequência das palavras que se repetem no conteúdo do texto, já na qualitativa investiga-se um conjunto de características em um determinado fragmento do conteúdo (Bardin, 1979).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo investigar as percepções dos alunos do 7°, 8° e 9º ano sobre os desafios e as oportunidades acadêmicas e interpessoais presentes em diversos contextos (família, escola e comunidade), que surgem ao final do EF e podem impactar na sua saúde mental. A reflexão coletiva e a discussão dos indicadores de risco e de proteção presentes no contexto familiar, escolar e comunitário, durante o grupo focal, tornou possível a identificação dos recursos pessoais e contextuais dos escolares nos anos finais do EF.

No *corpus* proveniente da transcrição dos grupos focais, foi observado 5.662

ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 639 palavras distintas e 295 com uma única ocorrência. Além disso, o *corpus* foi constituído por 10 textos, separados em 156 unidades de contexto, sendo que, por meio de classificações hierárquicas descendentes de segmentos de texto, 151 indicaram semelhança no vocabulário dos cinco temas resultantes (96,79%). O conteúdo analisado foi categorizado em sete classes: Classe 1 "Relação Professor-Aluno", com 24 segmentos de texto (15,89%); Classe 2 "Baixo desempenho escolar", com 20 segmentos de texto (13,25%); Classe 3 "Amizade", com 25 segmentos de texto (16,56%); Classe 4 "Comunidade e Família", com 20 segmentos de texto (13,25%); Classe 5 "Clima escolar", com 16 segmentos de texto (10,60%); Classe 6 "Violência", com 27 segmentos de texto (17,88%); e Classe 7 "Discriminação e Preconceito", com 19 segmentos de texto (12,58%).

Na Figura 1, observa-se que o *corpus* textual "Indicadores protetivos e de risco ao final do Ensino Fundamental", gerado pelo grupo focal e que se divide em uma classe isolada denominada "Discriminação e Preconceito" e no *subcorpus* A. O *subcorpus* A "Estudantes", subdivide-se em outros dois *subcorpus* B ("Escola") e C ("Adolescências"). O *subcorpus* B gerou duas classes, "Relação Professor-Aluno" e "Baixo desempenho escolar", enquanto o *subcorpus* C se ramifica em uma classe isolada ("Violência") e na subclasse D ("Apoio Social"). A subclasse D ("Apoio social") se subdivide em uma classe isolada que é "Clima Escola" e no *subcorpus* E ("Relações interpessoais") que, por fim, se subdivide nas classes "Amizade" e "Comunidade e Família". Essa análise identificou uma convergência das características empíricas em torno dessas sete categorias, que serão descritas a seguir.

Em relação ao conteúdo, a classe 6 (f = 27 ST), chamada de "Violência", é a mais expressiva do conteúdo do grupo focal. Os elementos relacionados a essa classe foram: sofrer; agressão; preconceito; comunidade; ameaça; apanhar; psicológico; físico. Essa categoria mostra os significados atribuídos a percepção dos alunos sobre a violência vivida dentro e fora da família. Algumas falas dos estudantes auxiliam compreender o conteúdo da classe e o contexto de seus elementos: "*Eu já **apanhei** com fivela do sinto. Tudo que tiver na frente da minha mãe ela taca em mim. Um dia eu escondi o pau para ela não me bater, aí ela pegou a mangueira do bujão de gás e deu em mim (Menina)"; "Já **sofri preconceito**, mais fora da escola e com uma menina da escola. Ela começou a mostrar no livro de ciências uma foto de um macaco e disse que eu era um macaco, igual o do livro (Menino)"; "Eu **sofro preconceito** por morar aqui, quando eu vou assistir um jogo no Maracanã, eles sempre tratam a gente diferente. Ficam olhando (Menina)".*

A classe "Violência" pode ter sido a mais prevalecente devido à realidade social dos participantes provenientes de um complexo de favelas na cidade do Rio de Janeiro. Segundo dados da Plataforma Fogo Cruzado, no ano de 2018, 194 escolas foram afetadas e chegaram a fechar por mais de dois dias consecutivos por causa dos confrontos entre policiais e traficantes. Registrou-se mais de 342 tiroteios no raio de 100 metros de escolas

e creches na região metropolitana do Rio de Janeiro e desses 304 ocorreram na cidade do Rio de Janeiro, durante os 200 dias de aulas do ano letivo de 2018. Houve um aumento de 224% do índice de tiroteios perto de escolas entre os anos de 2017 e 2018 na região metropolitana do Rio de Janeiro. Desse modo, os dados obtidos com o grupo focal mostraram que a violência urbana está presente no cotidiano de estudantes moradores de favelas na região metropolitana do Rio de Janeiro. Associado a isso, a família fica vulnerável e as práticas educativas podem ficar autoritárias. Isso ocorreria porque os familiares teriam medo que os estudantes ao abandonar a escolar pudessem ser aliciados pelo narcotráfico ou as meninas engravidassem, como visto nas classes "Comunidade e Família" e "Reprovação". A literatura corrobora com esses dados (Araújo & Neto, 2018; Burgos & Paiva, 2009), pois o medo dos familiares é que a violência e falta de atividades extracurriculares de qualidade na vizinhança possam influenciar negativamente os comportamentos dos adolescentes e os colocarem em situação de risco. Por isso, alguns pais recorreriam às estratégias educativas violentas como forma de disciplina (Calza, Dell´Aglio, & Castellá Sarriera, 2016)

A classe 3 (f = 15 ST), denominada de "Amizade", é a segunda mais expressiva. Os elementos relacionados a essa classe foram: amigo; gosto; pedir; afim; falar; desenrolar; sempre; desculpa; sentimento. Nessa categoria observa-se as relações entre pares, assim como algumas dificuldades interpessoais. A seguir, algumas falas que evidenciam os conteúdos e os contextos dos elementos, com as respectivas classes e subclasses de habilidades sociais: *"Quando meus **amigos** estão afim de alguém, eu **desenrolo** para eles (Menino)"; "Quando to **afim** de alguém eu não tenho medo, eu fico demonstrando até ele perceber, e caso não perceba eu desisto e não falo diretamente (Menina)"; "Meus problemas eu conto para minha melhor **amiga** (Menina)"; "Perdi a amizade de uma amiga por não consegui **pedir desculpas** (Menina)"; "Jamais consigo dizer não para os **amigos.** Mesmo quando eles me abandonam (Menina)" "Não consigo **falar** que não gostei, não consigo (Menina)."* Nota-se que alguns estudantes relataram dificuldades em algumas habilidades sociais, tais como pedir desculpa e negar pedidos que poderão ser promovidas em intervenções. De fato, as relações com pares podem ser positivas e configurar-se como fonte de proteção, mas também podem favorecer o surgimento ou a manutenção de dificuldades socioemociais (Ackar at al., 2019; Longhini et al., 2017; Zaki & Williams, 2013).

Na sequência a classe 1 (f = 23 ST), intitulada de "Relação Professor-aluno", os elementos textuais mais significativos foram: aprender; matéria; forma; explicar; professor; capacidade. Nessa classe nota-se aspectos da relação professor-aluno, como pode ser verificado a seguir: *"Os **professores** estressados explicam melhor. Porque eles ficam falando agora vocês vão **aprender**, aí com eles gritando presto atenção. Quando ele grita é até melhor, aí todo mundo cala a boca e presta atenção nele (Menina)"; "Depende da **forma** como o **professor explica**, o stress do **professor** atrapalha eu aprender (Menino)"; "Eu confio na minha **capacidade**, mas tenho preguiça (Menina)".* Os resultados das classes "Amizade" e "Relação professor-aluno" são corroboradas com a literatura pois amigos e

professores são fontes de apoio social significativos nessa fase de desenvolvimento (Coelho & Dell'Aglio, 2018; Geiger, 2017). A percepção de apoio social de professores e amigos são uma fonte importante para suas crenças de autoeficácia, influenciando sua capacidade de aprendizagem perante as adversidades da vida escolar (Achkar et al., 2017; Kokkinos & Kipritsi, 2012).

A classe 4 (f = 9 ST) foi denominada de "Comunidade e Família" e se refere a questões que acontecem no ambiente na comunidade e nas relações interpessoais familiares e com vizinhos. Os elementos textuais mais expressivos foram: vizinho; contar; casa; família; problema; sair; muito; tiro. A seguir alguns relatos: *"Quando aconteceu a intervenção militar, se eu precisasse me refugiar em algum lugar, eu vou entrando mesmo na* ***casa*** *dos meus* ***vizinhos*** *para poder fugir do perigo e ninguém impede, deixa entrar (Menina)"; "Quando o* ***tiro*** *acontece, tem uma favela aqui dentro, que ninguém* ***conta*** *com os* ***vizinhos*** *nessa hora, porque todos saem para saber o que está acontecendo e isso dá ruim depois (Menino)"; "****Família*** *ao mesmo tempo é união e desunião (Menino)"; "****Família*** *é minha mãe, ela fecha comigo, mas dependendo do* ***problema*** *eu guardo e não conto (Menino)"; "Dependendo dos assuntos os* ***amigos*** *apoiam e a* ***família*** não*, minha mãe não apoia. Ela não apoia em nada e ainda diz que vai me bater se eu namorar (Menina)".*

A literatura indica que quanto mais forte e ampla for a rede de apoio social percebida pelos alunos melhor será seu desenvolvimento, principalmente nos anos finais do EF e nas transições desenvolvimentais que eles tiverem (Achkar et al., 2019). A presença conjunta de apoio social de familiares e amigos e vizinhos, segurança nas localidades, dentre outros, auxiliam na promoção de um desenvolvimento humano mais saudável e mais potente em termos de possibilidades e recursos instrumentais e afetivos (Nepomuceno et al., 2017; Estanislau et al., 2018). Ou seja, a comunidade e as relações sociais contidas nos diversos sistemas podem fomentar a saúde mental em estudantes. Nessa direção, a vizinhança conter recursos e processos desenvolvimentais positivos, mas isso dependerá de como são suas estruturas, como por exemplo, o ambiente físico adequado, a presença de espaços saudáveis de convivência, a segurança e a existência de relações interpessoais positivas (Sarriera et al., 2016). Bronfenbrenner (2011) sinaliza a importância de entendermos o desenvolvimento no contexto social e que este necessita de relações recíprocas e de processos proximais saudáveis que motivem o sujeito e promovam recursos intra e extra psíquicos para processos de saúde mental ao longo da vida.

No caso da classe 2 (f = 17 ST), denominada "Baixo desempenho escolar", verifica-se a relação que os alunos possuem com as notas. Os elementos textuais mais expressivos foram: escolar; desempenho; mal; causa; melhorar; sentir; conseguir; medo; ano; ficar; reprovar. Exemplos de falas: *"Eu me* ***sinto mal*** *por causa do meu* ***desempenho escolar*** *e* ***fico*** *com* ***medo*** *por causa da nota baixa (Menino)*"; *"Quando tiro nota baixa eu fico com* ***medo*** *e aí penso que vou colar mais (Menina)"; "Eu já* ***fiquei*** *com* ***medo*** *da disciplina por causa de nota baixa (Menino)"; "Minha mãe falou que se eu* ***reprovar*** *de* ***ano***

eu irei passar o Natal com a camisa da escola (Menina)". As falas dos alunos parecem demostrar que o desempenho insatisfatório nas notas e provas é atribuído unicamente ao esforço dos próprios estudantes. Nenhum deles fez referência as possíveis influências das práticas de ensino dos professores ou mesmo com as condições físicas da escola. Embora o desempenho escolar seja multideterminado, os achados do grupo focal vão ao encontro das pesquisas que encontraram que os estudantes por serem culpabilizados pelo seu fracasso escolar, sentem-se desmotivados, com baixa autoestima e autoeficácia, ficando mais propenso a abandonar e evadir da escola (Barros & Murgo, 2018; Coelho et al., 2016; Ferraro & Ross, 2017; Filho & Araújo, 2017). Portanto, é importante que intervenções sejam realizadas com professores, orientadores e supervisores educacionais para esclarecer sobre a característica multifatorial do desempenho escolar, assim como promover competências técnicas e interpessoais por meio, por exemplo, de habilidades sociais educativas.

Na sequência, a classe 7 (f = 19 ST), denominada de "Discriminação/preconceito", traz as percepções dos escolares quando estão em ambientes fora da família e teve como elementos textuais mais significativos: roubar; segurança; seguir loja; loja A; achar; entrar. Temos como exemplo as seguintes falas: *"Eu percebo que quando estou no shopping as pessoas **acham** que vou **roubar** (Menino)"; "Quando entra na **loja A,** você é seguido o tempo todo (Menina)", "Quando circulo na cidade percebo que olham diferente, eles **acham** que nós vai **roubar** ou matar, tipo ladrão safado (Menino)"; "Minha mãe já disse que já percebeu preconceito por morar na comunidade, uma vez ela foi fazer um cartão em uma **loja** e quando ela deu o endereço a mulher negou o cadastro. Igual carro de aplicativo, não entra aqui, se entra é porque é morador daqui (Menina)*". Nota-se que esses alunos associaram o preconceito sofrido dentro e fora da favela como violência também. Esse achado está alinhado com estudos que mostraram que moradores de áreas urbanas sofrem preconceito por habitarem nesses locais e isso prejudica inclusive sua mobilidade urbana dentro das cidades (Araújo & Neto, 2018; Burgos & Paiva, 2009). As falas da classe "Discriminação/Preconceito" ratificam isso, pois os estudantes perceberam que são discriminados quando circulam em locais fora da favela e observaram que seus pais também já sofreram preconceito e discriminação. Sendo assim, sofrer discriminação e preconceito em diferentes microssistemas podem afetar negativamente as características biopsicossociais desses alunos. Bronfenbrenner (2011) relata que o desenvolvimento humano é fruto de uma articulação entre a pessoa e os ambientes sociais, ou seja, há uma interação sinergética entre continuidades e mudanças do sujeito e seus contextos sociais. Para que essa interação seja saudável há de se ter atividades, atitudes e características instigadoras em todos os contextos sociais e nas relações interpessoais ao longo da vida (Bronfenbrenner, 2011). Assim, é importante intervenções realizadas com esses estudantes considerem seu contexto de opressão, exclusão e ausência de políticas públicas, de modo a promover estratégias de enfretamento coletivas que envolvam a escola e a comunidade.

Por último, temos a classe 5 (f = 16 ST), denominada "Clima Escolar", que indica como as relações interpessoais acontecem no ambiente escolar com os seguintes elementos textuais: escola; aqui; estudo; aluno; desistir; pensar. A seguir, apresentam-se exemplos de falas*: "Os* ***alunos aqui*** *da* ***escola*** *se xingam, ninguém respeita ninguém (Menina)"; "Os* ***alunos aqui*** *da* ***escola*** *falam muito palavrão e se xingam (Menino)"; "Eu já* ***pensei*** *em* ***desistir*** *dos* ***estudos*** *por causa das dificuldades* ***aqui*** *da* ***escola*** *(Menina)"; "Eu já* ***pensei*** *em* ***desistir*** *dos* ***estudos*** *porque não vale a pena não, e só fico porque minha mãe obriga (Menina)".* Os resultados nessa classe evidenciaram certa hostilidade entre os alunos e devido a isso alguns até pensaram em desistir. Conforma alguns autores violências sutis e explícitas, como xingamentos, encontradas tanto nessa classe como na "Violência" e "Discriminação e Preconceito" podem contribuir para o abandono ou evasão da escola (Berg & Cornell, 2016; Libardi & Castro, 2014; Ribeiro et al., 2018). Por sua vez, o bom clima escolar e a percepção de apoio social podem melhorar as crenças de autoeficácia dos alunos (Bavazian, Sepahvandi, & Ghazanfari, 2018), principalmente quando se tem alguma reprovação (Coelho & Dell`Aglio, 2018). Os estudantes no período da adolescência estão expostos a indicadores de risco e proteção, assim, a escola, as amizades, a família e a comunidade podem ser fontes positivas se as relações interpessoais contidas nesses microssistemas forem saudáveis e funcionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo baseado numa metodologia qualitativa contribuiu para refletir acerca da importância de pensar a realidade dos estudantes provenientes de contextos sociais vulneráveis, a partir das suas percepções sobre os desafios e oportunidades presentes anos finais do EF. Assim, os achados dessa pesquisa identificaram fontes potentes em diversos microssistemas que podem favorecer o bom desenvolvimento e a saúde mental dos alunos ao final do EF, tais como as amizades, as relações entre professor e aluno, com a comunidade e a família.

No entanto, tais indicadores de proteção devem ser compreendidos como multifatoriais e multideterminados e precisam ser analisados dentro do contexto vulnerável que são as favelas onde os participantes residiam. Portanto, futuras intervenções com essa população devem se atentar para tais especificidades, considerando que aspectos tanto do desempenho acadêmico quanto interpessoal e emocional são atravessados por práticas sociais excludentes e discriminatórias, assim como pela ausência ou precariedade de serviços públicos básicos em segurança, educação, lazer e saúde.

Um dos limites dessa pesquisa é que as informações coletadas com essa amostra, escolhida por conveniência, se refere a alunos pertencentes a um contexto social marcado por pobreza e violência em um único local na cidade do Rio de janeiro. Como sugestões para estudos futuros, destaca-se a importância de contemplar estudantes de outras

realidades sociais. Somado a isso, seria importante realizar grupos focais com os familiares, professores, com pessoas que trabalham em associações de moradores e algum serviço de saúde oferecido na localidade para mapear a comunidade escolar como um todo. Os resultados do presente estudo poderão auxiliar pesquisadores a realizarem intervenções com adolescentes que se encontram nos finais do EF e, assim, criar estratégias que façam com que esses alunos possam permanecer e concluir seus estudos na escola, rompendo com o ciclo intergeracional da pobreza e da baixa escolarização.

APOIO FINANCEIRO

CAPES e FAPERJ/JCNE

REFERÊNCIAS

Abreu, A. R. S. (2014). Como as relações raciais influenciam a prática pedagógica de professores num espaço escolar? *Pesquisa e Debata em Educação, 4*(1), 62-81. Retrieved from: http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/85

Achkar, A. M. N. El., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2017). Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*(3), 417-426. doi:10.1590/2175-35392017021311151

Achkar, A. M. N. El., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2019). Satisfação com a vida e desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. *Psico-USF*, *24*(2), 323-335. doi:10.1590/1413-82712019240209

Ahn, H. S., Usher, E. L., Butz, A., & Bong, M. (2016). Cultural differences in the understanding of modeling and feedback as sources of self-efficacy information. *British Journal of Educational Psychology, 86*(1), 112-136. doi:10.1111/bjep.12093

Alves, C. F., & Dell'Aglio, D. D. (2015). Apoio social e comportamentos de risco na adolescência. *Psico*, *46*(2), 165-175. Retrieved from: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/18250/0

Araújo, J. R., & Neto, R. D. M. S. (2018). A qualidade do ambiente urbano afeta o desempenho escolar? Uma análise do caso das favelas da cidade do recife. *Revista Econômica do Nordeste*, *49*(4), 161-181. Retrieved from: https://ren.emnuvens.com.br/ren/article/view/887

Arslan, G. (2017). Psychological maltreatment, social acceptance, social connectedness, and subjective well-Being in adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 1-19. doi: 10.1007/s10902-017-9856-z

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998). Retrieved from: http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Worth.

Barros, L. O., & Murgo, C. S. A (2018). A escola dos alunos reprovados: Um estudo qualitativo. *Pesquisas e Práticas Psicossociais 13*(3), 1-16. Retrieved from: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/3106

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, *31*(1), 122-139. doi: 10.1037/spq0000132

Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(2), 344-351. doi: 10.1590/S0102-79722011000200016

Borges, C. D., & Santos, M. A. (2012). Aplicações da técnica do grupo focal: Fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista SPAGESP, 6*(1), 74-80. Retrieved from: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v6n1/v6n1a10.pdf

Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. (Original publicado em 1979).

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Burgos, M. B.; & Paiva, A. (2009). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Calza, T. Z., Dell'Aglio, D. D., & Castellá Sarriera, J. (2016). Direitos da criança e do adolescente e maus-tratos: Epidemiologia e notificação. *Revista da SPAGESP, 17*(1), p. 14-27. Retrived from: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/159325

Cerqueira-Santos, E., Neto, O. C. M., & Koller, S. H. Adolescentes e adolescências. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & Koller, S. H. (Orgs.), *Trabalhando com Adolescentes, Teoria e intervenção Psicológica* (pp. 17-29). Vol. 1. Artmed: Rio de Janeiro.

Chavis, D. M., Hogge, J. H., McMillan, D. W., & Wandersman, A. (1986). Sense of community through Brunswik's lens: A first look. *Journal of Community Psychology, 14*(1), 24–40. doi:10.1002/1520-6629(198601)14:1<24::aid-jcop2290140104>3.0.co;2-p

Coelho, V. A., Marchante, M., & Jimerson, S. R. (2016). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal Youth Adolescence,46* (3), 558-569. doi:10.1007/s10964-016-0510-6

Coelho, C. C. D. A., & Dell'Aglio, D. D. (2018). Engajamento escolar: Efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. *Psicologia Escolar e Educacional*, *22*(3), 621-629. doi: 10.1590/2175-35392018038539

DataRio. (2018). Índice de desenvolvimento humano. Retrived from: http://www.data.rio/

De Antoni, C., Barone, L. R., & Koller, S. H. (2007). Indicadores de risco e de proteção em famílias fisicamente abusivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23* (2), 125-132. Retrived from: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20539

Dell'Aglio, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R. (2011). Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: Uma nova proposta. In D. Dell'Aglio, & S. Koller (Orgs.), *Adolescência e Juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 259-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.

DeSousa, D. A., Rodríguez, N. S., & De Antoni, C. (2014). Relacionamentos de amizade, grupos de pares e tribos urbanas. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & S. H. Koller(Orgs.), *Trabalhando com Adolescentes, Teoria e intervenção Psicológica* (pp. 118-131). Vol. 1. Artmed: Rio de Janeiro.

Dovidio, J. F., Major, B., & Crocker, J. (2000). Stigma: Introduction and overview. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, & J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 1-28). New York: Guilford Press.

Estanislau, M. A., de Souza Feitosa, M. Z., Ximenes, V. M., Silva, A. M. S., de Araújo, M. S., & Bomfim, Z. Á. C. (2018). Apoio social: Modo de enfrentamento às vivências de humilhação e de vergonha em contextos de pobreza. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, *13*(2), 1-17. Retrieved from: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/2968/1908

Eres, F., & Bilasa, P. (2016). Middle school students' perceptions of the quality of school life in Ankara. *Journal of Education and Learning*, *6*(1), 175. doi: 10.5539/jel.v6n1p175

Faissol, K., & Bastos, M. C. (2015). Projecto Refazer: Uma reflexão da reprovação a partir do olhar do aluno. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 5*(1), 201-210. Retrived from: http://dspace.lis.ulusiada.pt/handle/11067/1335

Ferraro, A. R., & Ross, S. D. (2017). Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, *22*(71), e227164. doi: 10.1590/s1413-24782017227164

Filho, R. B. S., & Araújo, R. M. L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: Fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, *8*(1), 35-48. doi: 10.15448/2179-8435.2017.1.24527

Frizzo, K. R. (2010). Diário de campo: Reflexões epistemológicas e metodológicas. In J. C. Sarrieira, & E. T. Saforcada (Orgs.), *Introdução à Psicologia Comunitária: Bases teóricas e metodológicas* (pp. 169-187). Porto Alegre: Sulina.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro.

Geiger, B. (2017). Sixth graders in Israel recount their experience of verbal abuse by teachers in the classroom. *Child abuse & neglect*, *63*(1), 95-105. doi: 10.1016/j.chiabu.2016.11.019

Hildebrand, N. A., Celeri, E. H. R.V., Morcillo, A. M., & Zanolli, M.L. (2015). Violência doméstica e risco para problemas de saúde mental em crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *28*(2), 213-221. doi: 10.1590/1678-7153.201528201

Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, *33*(11), 2221-2229. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.07.006

INEP (2018). *Indicadores educacionais*. Retrived from: http://inep.gov.br/indicadores-educacionais

Instituo Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). *Atlas do Desenvolvimento Humano das Cidades*. Retrived from: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/panorama

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education, 15*(1), 41-58. doi: 10.1007/s11218-011-9168-9

Libardi, S. S., & de Castro, L. R. (2014). Violências" sutis": Jovens e grupos de pares na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, *26*(3), 943-962. doi: 10.1590/1984-0292/1237

Lima, M. R., & Gomes Alves, F. O. A. (2016). Democratização da permanência na escola: Uma análise exploratória para o Estado do Rio de Janeiro. *Anais*, 1-14. Retrived from: http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/2824/2706

Long, R. F., & Huebner, E. S. (2014). Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicators Research, 7*(1), 671-694. doi: 10.1007.qs12187-013-9231-5

Longhini, L. Z., Rios, B. F., Peron, S., & Neufeld, C. B. (2017). Caracterização das habilidades sociais de adolescentes em contexto escolar. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, *13*(2), 131-137. doi: 10.5935/1808-5687.20170018

Mahendra, F. M., Donelli, T. M. S., & Marin, A. H. (2018). Compreendendo o ambiente familiar no contexto da reprovação escolar de adolescentes. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, *11*(1), 45-60. Retrived from: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100005

Mann, M. J., Smith, M. L., & Kristjansson, A. L. (2015). Improving academic self-efficacy, school connectedness, and identity in struggling middle school girls: A Preliminary Study of the REAL Girls Program. *Health Education & Behavior*, *42*(1),117-126. doi: 10.1177/1090198114543005

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, *85*(1), 6-20. doi: 10.1111/cdev.12205

McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14*(1), 6-23. doi: 10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I

Nepomuceno, B. B., Barbosa, M. S., Ximenes, V. M., & Cardoso, A. A. V. (2017). Bem-Estar Pessoal e sentimento de comunidade: Um estudo psicossocial da pobreza. *Psicologia em Pesquisa, 11*(1), 74-83. doi: 10.24879/2017001100100214

Organização Mundial da Saúde - OMG (1965). *Problemas de la salud de la adolescencia. Informe de un comité de expertos de la OMS* (Informe técnico n° 308). Genebra. Retrieved from: http://apps.who.int/iris/handle/10665/38485

Pereira, J. B., & dos Santos, W. D. (2018). Raça, racismo e a constituição da criança negra no contexto escolar: Diálogo entre conceitos e vivências. *Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS*, *4*(3), 20. Retrived from: https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/5326

Plataforma Fogo Cruzado (2018). *2018: 342 tiroteios/disparos de arma no grande rio foram próximos à escolas*. RETRIVED FROM: HTTPS://FOGOCRUZADO.ORG.BR/342-TIROTEIOS-DISPAROS-DE-ARMA-DE-FOGO-NO-RIO-FORAM-PROXIMOS-DE-ESCOLAS-EM-2018/

Ratinaud, P. (2009). *IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [Computer software]. Retrieved from: http://www.iramuteq.org

Ribeiro, S. L. S., Ribeiro, M. T. D. M., & Tunice, L. M. D. C. (2018). A influência da cultura e do cLima escolar na construção e fortalecimento da cultura de paz. *Educação, Cultura e Comunicação*, *9*(17). Retrived from: http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/view/2003

Rodríguez, S. N., & Damásio, B. F. (2014). Desenvolvimento da identidade e do sentido de vida na adolescência. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & S. H. Koller (Orgs.), *Trabalhando com Adolescentes: Teoria e intervenção Psicológica* (pp. 30-41). Vol. 1. Artmed: Rio de Janeiro.

Sarriera, J. C., Moura Junior, J. F., Ximenes, V. M., & Rodrigues, A. L. (2016). Sentido de comunidade como promotor de bem-estar em crianças brasileiras. *Revista Interamericana de Psicología, 50(1), 106-116. Retrived from:* https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/159187

Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silvares, E. F. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26*(2), 227-234. doi: 10.1590/S0102-37722010000200004

Stankov, L., & Lee, J. (2017). Self-beliefs: Strong correlates of mathematics achievement and intelligence. *Intelligence*, *61*, 11-16. doi: 10.1016/j.intell.2016.12.001

Vaux, A., & Harrison, D. (1985). Support network characteristics associated whit support satisfaction and perceived support. *American Journal of Community Psychology, 13*(3), 245-268. Retrived from: https://link.springer.com/article/10.1007/BF00914932

Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), Handbook of Resilience in Children (2nd Edition ed., pp. 15-37). New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-3661-4_2

Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, *13*(5), 803-810. doi: 10.1037/a0033839

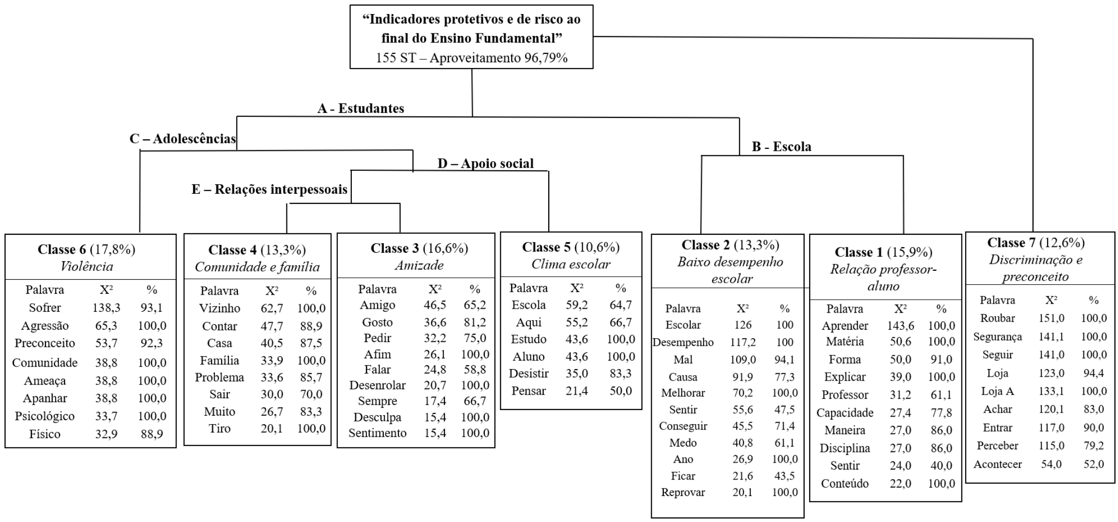


Figura 1. Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente com as partições e conteúdo do *corpus* da pesquisa.

Nota. Sendo que, X² corresponde ao qui-quadrado de associação da palavra com a classe e % refere-se a porcentagem de ocorrência da palavra nos segmentos de texto nessa classe, em relação a sua ocorrência no corpus.

DIALOGANDO SOBRE OS SABERES MATEMÁTICOS PRESENTES EM ATIVIDADES DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA

Data de aceite: 01/02/2023

José Roberto Sousa de Alencar Filho
Graduando do Curso de licenciatura plena em matemática da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB

Daiana Estrela Ferreira Barbosa
Daiana Estrela Ferreira Barbosa: Doutoranda pela Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, professora substituta do Departamento de Matemática- DM da w 1 1 ww1w Estadual da Paraíba- UEPB

RESUMO: A Etnomatemática é uma área de estudo que valoriza os saberes e fazeres matemáticos produzidos e praticados por diferentes grupos culturais. A forma como se aprende a fazer matemática está relacionada ao contexto cultural específico de cada grupo e lugar ao qual estão inseridos. Isso nos leva a inferir que estes saberes adquiridos na vivência cotidiana devem ser trabalhados na escola para que se possa perceber outros meios de praticar a matemática. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo refletir sobre os saberes matemáticos presentes em atividades do campo na perspectiva da Etnomatemática. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa configura-se como qualitativa de cunho bibliográfico, onde dialogamos com os trabalhos de Ubiratan D'Ambrósio abordando a conceituação do programa Etnomatemática e trabalhos que versam sobre os saberes matemáticos presentes nas atividades do campo. Evidenciamos na bibliografia analisada que, apesar da riqueza de saberes matemáticos relacionados ao campo, principalmente, os presentes nas atividades da agricultura, a maioria dos estudantes da zona rural não conseguem estabelecer uma ligação com o que se estuda na escola e o que pratica no seu dia a dia. Sendo assim, apontamos que o olhar reflexivo do professor para as diversas matemáticas existentes, seria uma maneira de estreitar essa relação e, assim, proporcionar momentos interdisciplinares que relacionem a matemática escolar com a matemática cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática, Etnomatemática, Atividades do campo.

INTRODUÇÃO

A Etnomatemática é uma área de estudo que valoriza os saberes e fazeres matemáticos produzidos e praticados por

diferentes grupos culturais. A forma como se aprende a fazer matemática está relacionada ao contexto cultural específico de cada grupo e lugar ao qual estão inseridos. Isso nos leva a inferir que estes saberes adquiridos na vivência cotidiana devem ser trabalhados na escola para que se possa perceber outros meios de praticar a matemática.

Realizadas diversas pesquisas relacionadas a Etnomatemática, é possível estabelecer, bem como, perceber que esta tendência matemática relaciona-se com as atividades do campo. Sendo assim, como a Etnomatemática trata dos saberes matemáticos presentes nas diversas culturas, buscamos verificar como pode-se utilizar desses saberes pré-existentes numa aula de matemática. A intenção de se pesquisar e compreender a respeito da Etnomatemática é pautada na ideia de fazer o aluno entender a aplicabilidade dos conteúdos estudados nas aulas de matemática no seu dia a dia.

Dessa forma, levando em consideração a cultura que os povos da comunidade a qual o aluno está inserido, neste caso o contexto das atividades rurais, proporciona a inserção da nossa proposta de ensino, ou seja, abordar os conteúdos de forma que se perceba a aplicabilidade na realidade vivida pelos alunos. Além disso buscamos dar ênfase aos conhecimentos pré-existentes que os mesmos já trazem consigo mesmos, visto que são conhecimentos matemáticos adquiridos a partir da vivência e práticas diárias.

Sendo assim, esta pesquisa objetiva refletir sobre os saberes matemáticos presentes em atividades do campo na perspectiva da Etnomatemática. Para tanto realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, onde dialogamos com os trabalhos de Ubiratan D'Ambrósio abordando a conceituação do programa Etnomatemática e trabalhos que versam sobre os saberes matemáticos presentes nas atividades do campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Fundamentando nosso trabalho, apresentamos pesquisas de autores que aludem a nossa temática. Dessa forma, buscamos contemplar o objetivo da pesquisa munido das contribuições que as mesmas trouxeram para o campo da Educação Matemática.

A Etnomatemática, por definição, trata-se de uma área da Matemática que em sua essência valoriza os conhecimentos matemáticos presentes nos mais diversos tipos de culturas. Assim, como damos ênfase à matemática presente nas práticas do campo, uma infinidade de situações está relacionada ao cotidiano.

No âmbito rural, os campesinos trabalham a matemática sem ao menos entender o que realmente está por trás dos cálculos, muitas vezes, por serem analfabetos ou mesmo os que frequentaram a escola não tiveram a oportunidade de construir a relação entre a matemática estudada e a matemática praticada, ou seja, realizam operações matemáticas de maneira natural.

Silva e Barbosa (2022), trabalharam acerca desta realidade e tratam da importância que se deve dar ao conhecimento prévio do aluno, bem como a aplicabilidade do conteúdo

estudado no dia a dia do aluno.

D'Ambrósio (2005) baseia-se em uma ideia de eliminar diferenças na sociedade, promovendo a implantação de um sistema educacional planetário. Buscando ainda tratar da contextualização da matemática, visto que, é muito importante para todos. Falando de Etnomatemática, D'Ambrósio afirma que ela oferece diversas possibilidades de explicações e aprendizagens, principalmente quando tratamos de resolução de problemas. Para Ferreira (1994, p. 92) "o programa Etnomatemática resgata a Matemática existente nas diferentes formas de expressão cultural presentes no cotidiano".

Por sabemos que a matemática é uma ciência que nos proporciona relacioná-la às mais variadas áreas de estudo e notamos ainda que de fato é possível ligá-la a fatos do cotidiano, na intenção de realizar associações entre as diversas realidades, valorizando as práticas matemáticas, as quais na maioria dos casos não são abordados em sala de aula, como tratam Montiel e Moraes (2020).

Nas práticas rurais, a matemática aparece de maneira instantânea e na maioria dos casos os campesinos não identificam e nem ao menos necessitam de aprender formalmente a respeito de determinado assunto, como dizem Lopes, Leão e Dutra, (2017):

> No meio rural, há muito tempo se faz uso de uma matemática que não houve a necessidade de aprender formalmente em escolas. São conhecimentos que as precedem em suas localidades, pois a existência da comunidade rural antecede as escolas que hoje nessas localidades se instalaram. Assim há o conhecimento histórico de medição de tempo, em um modo de calendário peculiar conforme a região, que se conhece os períodos de chuva, de estiagem, de maior ou menor calor (LOPES, LEÃO e DUTRA, 2017, p. 243).

Por conseguinte, podemos considerar que a Etnomatemática pode ser tratada como uma importante referência no suporte do desenvolvimento da Matemática, detalhando acerca de conceitos construídos, causando um aumento nas oportunidades e participação entre a pessoa e o espaço onde habita. Isso tudo estando atrelado justamente por considerar a Etnomatemática como ferramenta para a concretização da aprendizagem.

Alencar Filho (2022) enfatiza que a matemática praticada por agricultores e a matemática escolar devem ser trabalhadas em conjunto para a melhoria do processo educacional, bem como prover uma melhoria de vida da sociedade, pois quando tratamos dessa ciência, não podemos deixar que ela continuar sendo considerada como um campo de estudo dominado apenas por um determinado tipo de cultura e de maneira universal.

D'Ambrósio (2005, p. 18) enfatiza que "a principal proposta da Etnomatemática é procurar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesses, comunidades, povos e nações". Desse modo, ela precisa estar inserida no meio escolar.

Para Gerdes (1996), a Etnomatemática, atualmente, é vista como uma proposta pedagógica que varia de acordo com as mais diferentes culturas, estabelecendo um trabalho investigativo, que se espelha na concepção de que existem numerosos tipos de matemática

que variam em diversos tipos de subculturas. O autor afirma que “a Etnomatemática mostra que ideias matemáticas existem em todas as culturas humanas, nas experiências de todos os povos, de todos os grupos sociais e culturais, tanto de homens como de mulheres”

METODOLOGIA

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre os saberes matemáticos presentes em atividades do campo na perspectiva da Etnomatemática. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa configura-se como qualitativa de cunho bibliográfico, onde dialogamos com os trabalhos de Ubiratan D’Ambrósio abordando a conceituação do programa Etnomatemática e trabalhos que versam sobre os saberes matemáticos presentes nas atividades do campo.

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica, é realizada

> [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para a seleção do material, realizamos uma seleção de artigos no Google Acadêmico, buscando trabalhos publicados entre 2005 e 2021, através dos descritores “ Etnomatemática” e “Atividades do campo”. Vários trabalhos foram encontrados a partir desta pesquisa, porém selecionamos apenas cinco trabalhos para uma leitura mais completa e detalhada.

Dessa forma, após a seleção dos trabalhos a serem utilizados seguindo as indicações citadas acima, partimos para a consolidação do nosso objetivo. O quadro abaixo, mostra as pesquisas selecionadas para análise.

Autor/ano	Titulo	Tipo de trabalho
Lopes, Leão e Dutra, (2017)	Etnomatemática como metodologia para ensinar e aprender conceitos matemáticos na Educação do campo.	Artigo
Montiel e Moraes, (2020)	O ensino de matemática na educação do campo.	Tese
D’Ambrósio, (2005)	Sociedade, cultura, matemática e seu ensino.	Artigo
Alencar Filho, (2022)	Um estudo sobre a medição de faixas de terras sob a perspectiva da Etnomatemática.	Trabalho de Conclusão de Curso
Silva e Barbosa, (2022)	Etnomatemática: a matemática presente nas atividades do campo.	Artigo

Quadro 1: Pesquisas selecionadas para análise.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Diante dos trabalhos que selecionamos, discutiremos no próximo tópico, as principais ideias que encontramos em cada estudo após uma leitura completa e atenta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho desenvolvido por Silva e Barbosa (2022) busca evidenciar a presença da matemática em atividades do campo, isto tudo centrado na perspectiva da Etnomatemática, considerando-a como uma tendência da Educação Matemática. Desse modo, a pesquisa desenvolvida se debruça na ideologia da educação no campo, justamente por ser uma área de estudo onde pouco se desenvolvem pesquisas a fim de destacar a vasta contribuição que este meio proporciona para a matemática. A pesquisa é de cunho qualitativo, com uma metodologia pautada em uma revisão sistemática de literatura.

Na pesquisa realizada por D'Ambrósio (2005), trata da Etnomatemática como uma proposta metodológica que discute sobre o conceito de cultura e reflete também no que diz respeito às questões ligadas à dinâmicas culturais, propondo assim uma teoria de conhecimento transdisciplinar e transcultural, ou seja, desmistificar as formas de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de caráter quantitativa, trazendo reflexões ligadas a pontos importantes no processo de ensino-aprendizagem.

As pesquisas de Lopes, Leão e Dutra (2017) e Montiel e Moraes (2020), fazem referência a matemática como uma ciência que atua nas mais diversas áreas de estudo e nota-se que também é possível contextualizar fatos do cotidiano, na expectativa de realizar associações com a realidade, valorizando as práticas matemáticas que ocorrem no campo, as quais na maioria dos casos não são abordados em sala de aula. Os trabalhos são de caráter qualitativo, onde o de Montiel e Moraes (2022) pauta-se em uma análise documental voltada para a educação do campo e a educação matemática, já a pesquisa de Lopes, Leão e Dutra (2017), faz um estudo sobre a educação do campo, realizando estudos sobre os conhecimentos locais de agricultores, assentados e afins.

Alencar Filho (2022) traz um estudo voltado para o ambiente rural, voltado para as medições de faixas de terra, isso tudo voltado para a perspectiva da Etnomatemática. É uma pesquisa qualitativa, com uma metodologia que visa mostrar como a matemática está presente nas medições de faixas de terra. Os dados coletados durante o processo de pesquisa foram coletados por meio de uma entrevista acompanhada de um questionário respondido por três agricultores.

Portanto, esses trabalhos têm o propósito de abordar a Etnomatemática em diversos meios, inclusive em atividades do campo que por sua vez é uma área muito rica no que diz respeito às aplicabilidades de conteúdos matemáticos, nesta perspectiva este tipo de pesquisa, possibilita novos horizontes e novos olhares para o ensino de matemática.

Evidenciamos na bibliografia analisada que, apesar da riqueza de saberes matemáticos relacionados ao campo, principalmente, os presentes nas atividades da

agricultura, a maioria dos estudantes da zona rural não conseguem estabelecer uma ligação com o que se estuda na escola e o que pratica no seu dia a dia. Sendo assim, apontamos que o olhar reflexivo do professor para as diversas matemáticas existentes, seria uma maneira de estreitar essa relação e, assim, proporcionar momentos interdisciplinares que relacionem a matemática escolar com a matemática cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar os conhecimentos matemáticos presentes nas atividades do campo na perspectiva da luz Etnomatemática. Para isso realizou-se uma pesquisa qualitativa, aplicando entrevistas com três agricultores moradores da zona rural que costumam fazer uso dessa prática no dia a dia. Utilizamos a Etnomatemática como ferramenta para esta pesquisa, sabendo que se trata de uma área da Matemática que busca compreendê-la nas diversas culturas. Ademais, a Etnomatemática é tida como uma importante área de estudo, pois ela desenvolve trabalhos voltados para o âmbito social.

Ao realizar este estudo, observamos que a Etnomatemática nos dá ferramentas suficientes para podermos investigar qual a relação entre a matemática que se faz presente no cotidiano e a Matemática ensinada nas escolas. Além disso, como a pesquisa foi desenvolvida com a finalidade investigar conhecimentos matemáticos presentes em atividades do campo, percebemos que estão relacionados com a matemática formal.

Concluímos, ao desenvolver esta pesquisa, que a área da Etnomatemática contribui para um novo processo educacional, pautado em valorizar conhecimentos prévios e vivenciados por estudantes em seu dia a dia.

REFERÊNCIAS

ALENCAR FILHO, Jose Roberto Sousa de. **Um estudo sobre a medição de faixas de terras sob a perspectiva da etnomatemática**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual da Paraíba, 2022.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 99-120, 2005.

FERREIRA, Eduardo. **A importância do conhecimento etnomatemático indígena na escola dos não-índios**. Em aberto, v. 14, n. 62, 1994.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GERDES, Paulo. **Etnomatmática e Educação Matemática:** Uma panorâmica geral. 1996. 34f. Universidade Pedagógica de Moçambique, 1996.

LOPES, Thiago Beirigo; LEÃO, Marcelo Franco; DUTRA, Mara Maria. Etnomatemática como metodologia para ensinar e aprender conceitos matemáticos na Educação do Campo. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 8, n. 1, 2017.

MONTIEL, Fernanda; MORAES, Maritza Costa. O ensino de matemática na educação do campo. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 8, n. 2, 28 fev. 2020.

SILVA, Caio Vinícius da; BARBOSA, Daiana Estrela Ferreira. ETNOMATEMÁTICA: A MATEMÁTICA PRESENTE NAS ATIVIDADES DO CAMPO.. In: **Anais do XI Encontro Paraibano de Educação Matemática**. Campina Grande(PB) SBEM-PB, 2021.

CAPÍTULO 14

DISCRMINAÇÃO ÉTNICA E CULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Data de aceite: 01/02/2023

Vivian Simões
Mestrado Profissional em Educação no UNASP-EC

Germana Ponce de Leon Ramírez
Mestrado Profissional em Educação no UNASP-EC

RESUMO: Discriminação étnica e cultural é algo presente nos espaços escolares e sociedade como um todo. É preciso reconhecer sua existência para que sejam desenvolvidas estruturas, políticas, práticas e normas que sejam capazes de definir oportunidades e valores para pessoas e populações que são desfavorecidas com essa discriminação. Este estudo objetiva mostrar a importância da educação no processo de combate da discriminação étnica e cultural no Brasil por meio de um estudo de cunho bibliográfico. Identifica-se a necessidade de a educação utilizar o potencial que lhe cabe nos espaços educacionais para proporcionar o conhecimento, valores e o desenvolvimento de habilidades que visem contribuir com a sociedade como um todo. Espera-se que com a transformação da educação por meio do preparo, tanto da gestão escolar quanto do corpo docente, haja ações de mudança no pensar e agir diante dos variados tipos de discriminação étnica e cultural que permanecem nas escolas e sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03; Lei 11.645/0; Gestão Escolar; Afro-brasileiros; Povos Indígenas.

ABSTRACT: Ethnic and cultural discrimination is something present in school spaces and society as a whole. Its existence must be recognized so that structures, policies, practices and norms are developed that are capable of defining opportunities and values for people and populations that are disadvantaged by this discrimination. This study aims to show the importance of education in the process of combating ethnic and cultural discrimination in Brazil through a bibliographical study. It identifies the need for education to use its potential in educational spaces to provide knowledge, values and the development of skills that aim to contribute to society as a whole. It is expected that with the transformation of education through preparation, both of school management and of the teaching staff, there will be actions to change thinking and acting in the face of the various types of ethnic and cultural discrimination that remain in schools and society.

KEYWORDS: Law 10.639/03; Law 11.645/0; School management; Afro-Brazilians; Indian People.

INTRODUÇÃO

O racismo deve ser reconhecido, portanto como um sistema, devido sua ampla e complexa atuação, pois ele se organiza e se desenvolve através de estruturas, políticas, práticas e normas capazes de definir oportunidades e valores para pessoas e populações a partir de sua aparência, atuando em diferentes níveis: o pessoal, o interpessoal e institucional (GELEDÉS, 2013).

A partir de um contexto social cuja desigualdade étnica e cultural é presente, tem-se a necessidade de pesquisas que revelem diferentes realidades para maior reflexão e possibilidade de mudanças sociais. Diante disso, é importante destacar que Silva (2018) assevera que é por meio de estudos e pesquisas realizados constantemente, que se evidencia a desigualdade entre brancos e negros. E hoje isso é uma das mais perversas dimensões do tecido social no Brasil, presente em todos os campos da vida social, assim como na educação, saúde, renda, emprego, violência ou expectativa de vida.

É sabido que a discriminação e a desigualdade no Brasil é fruto de um contexto histórico-estrutural significando que "[...] os preconceitos, atitudes e atos implícitos e explícitos estão dentro do tecido das instituições, da economia, do mercado e da sociedade/ mentalidade brasileira." (MORETTI, 2017, p.39). Por isso a importância de mais trabalhos nessa temática e pesquisas que tragam à tona realidades que necessitam de ações em combate a um contexto de discriminação.

Desse modo, este estudo tem como objetivo mostrar a importância da educação no processo de combate da discriminação étnica e cultural existente no Brasil. Para isso serão apontados sobre o direito da educação e o seu papel no combate à discriminação étnica e cultural. É importante ressaltar que este estudo se caracteriza metodologicamente por uma revisão de literatura narrativa.

ESCOLA, ESPAÇO DE SABERES E DIREITOS

Vale salientar que a educação acontece em todo lugar e a todo o momento. Por isso, quando um sujeito chega à escola, este traz consigo saberes e conhecimentos de vida. O que o aluno traz dentro de si, de suas vivências, é matéria prima para o professor promover a aprendizagem e uma educação igualitária por meio das diferenças de cada aluno. (SANTOS, 2018).

Outro ponto importante a ser abordado é que a educação não é apenas um fim, mas também um meio: o meio para a humanidade alcançar e manter o desenvolvimento sustentável e contribuir para uma paz duradoura. Nesse contexto, "A educação pode

mitigar o conflito alterando as contradições sociais trabalhando ao longo de três principais aspectos do conflito: estrutura, comportamento e atitude” (MORETTI, 2017, p.46).

Nessa direção, os professores precisam desenvolver um trabalho que implemente a aplicação da lei e transmitir informações mais coerentes com a realidade da história. A escola tem um grande papel nesta transformação, a partir da lei 10.639/2003 e 11.645/2008 se faz necessário rever as mais diversas maneiras de articular a lei e seus princípios norteadores no dia a dia da escola (LEITE, 2010). É importante descrever que essas leis tornam obrigatório o estudo da história do continente africano; sobre o afro-brasileiro e acerca dos povos indígenas, considerando sua amplitude e direta relação com a formação da cultura brasileira e identidade nacional.

Por meio da educação, é possível vincular as relações práticas da educação e a sua necessidade à vida política e social, individual e coletiva, que cada vez mais está exigindo novas habilidades, competências e conceitos para viver nesse mundo líquido que muda com rapidez e que as pessoas não possuem muito tempo para se adaptar e entender as mudanças (RODRIGUES, 2001).

Segundo Siquelli (2013) a temática acerca da inclusão das diferenças étnicas nas práticas pedagógicas escolares brasileiras vem a atender uma situação educacional pungente do momento. Discutir esse conteúdo de forma pedagógica é papel dos profissionais escolares responsáveis pela educação de crianças e jovens brasileiros dentro das instituições de ensino.

Se faz necessário uma educação e uma socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares. (MUNANGA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo ao propor mostrar a importância da educação no processo de combate da discriminação étnica e cultural existente no Brasil, não pretende esgotar uma temática tão ampla. Mas é possível perceber a urgência em trazer essa temática para dentro da sala de aula de maneira que seja possível desconstruir uma perspectiva discriminatória que foi construída ao longo de séculos.

Identifica-se a necessidade de a educação utilizar o potencial que lhe cabe nos espaços educacionais formais ou não formais para proporcionar o conhecimento e, por conseguinte, valores e o desenvolvimento de habilidades que visem contribuir com a sociedade como um todo.

A escola precisa ter ações que propiciem essa mudança de comportamento e ideologia. E uma das formas é inserir práticas pedagógicas como: desfiles, teatro, dança para mostrar penteados, vestimentas, adereços, utensílios, objetos e rituais resultantes deste processo. Discussões e atividades que tenham como foco a criança e jovem negro, a

sua família em diferentes contextos sociais e profissionais, para a valorização da diversidade étnica brasileira. Pesquisas e debates sobre os espaços dos afrodescendentes, indígenas, comunidades tradicionais em geral. Sobre a diversidade cultural e a valorização dessa diversidade nos meios de comunicação de massa.

Nesse processo de desenvolvimento do conhecimento espera-se que com a transformação da educação por meio do preparo, tanto da gestão escolar quanto do corpo docente, haja mais ações que proporcionem mudança no pensa e no agir diante dos mais variados tipos de discriminação étnica e cultural que ainda permanecem nas escolas e na sociedade brasileira de forma geral.

REFERÊNCIAS

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA (Org.). **Racismo Institucional**: Uma abordagem conceitual. Brasília: Geledés; ONU, 2013. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf Acesso em: 15 de abril de 2017.

LEITE, V. F. **Diversidade cultural e racial**: desdobramentos da lei 10.639/2003 nas práticas escolares do Estado de São Paulo. Tese 2010.
https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4177

MORETTI, G. A. S. **Igualdade como Diversidade no Direito à Educação**: erradicando a discriminação étnico-racial no sistema de ensino brasileiro. Tese, Brasília 2017

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Artigo revista Inst. Estud. Bras. (62) Dez/2015

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Outubro/2001.

SANTOS, M. A. **A invisibilidade dos hemofílicos nas escolas e na sociedade**: o papel da educação social. Dissertação, Maringá, 2018.

SILVA, C. F. J. **Extensão e diversidade étnico racial no IFSP**: Caminhos para construção de uma educação antirracista. Tese, Campinas 2018.

SIQUELLI, S. A. O Papel Pedagógico Escolar Sob o Ponto de Vista das Leis 10639/03 d 11645/08: Apontamentos Éticos e Étnicos. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul. v.21. 2013. p.104-122.

DISPUTAS DE NARRATIVAS E A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES INDÍGENAS: (DES) CONTRUÇÃO DA CATEGORIA ÍNDIO

Data de aceite: 01/02/2023

Jaison Simas
Docente e Assistente Técnico Pedagógico. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Mestre em Ensino de História e Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

RESUMO: O presente estudo é um recorte da dissertação de mestrado, no qual utilizou-se os vídeos "Identidade Indígena" e "Quem são eles?" como ferramenta pedagógica com objetivo de pensar com os estudantes os conceitos de representação e identidade indígena. A projeção dos vídeos contribuiu para problematizar a (re)afirmação das múltiplas identidades indígenas a partir da década de 1970, acompanhada pela organização dos movimentos indígenas que corroboraram para pensar na categoria de identidade como construção histórica, sendo compreendida como movimento fluído na pós-modernidade. Um dos audiovisuais é de autoria indígena e contribuiu para refletir formas de identificação e combate a formas de representações estereotipadas do que é ser indígena, ressignificando o ser "índio" na atualidade, imprimindo um sentido político de luta pela terra, pelo direito à vida e reconhecimento a diversidade étnico-cultural, manifestada nas diferentes formas de ser e viver dos povos originários.

INTRODUÇÃO

O ensino de história indígena consagrado na literatura escolar tem mostrado um indígena engessado no tempo, descrito pela ótica do colonizador como um ser 'selvagem', 'primitivo', 'atrasado' e 'bárbaro'. Esses e tantos outros adjetivos nomearam e desqualificaram os povos nativos a partir do momento do contato com os colonizadores europeus em diferentes momentos e contextos da história do Brasil. O colonizador criou a categoria "índio" para se referir ao Outro, aquele que não compartilha dos valores culturais europeus, ou seja, o sujeito diferente é um ser sem luz, aquele que vive nas trevas. Assim, compreender as "sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer o 'Outro', o diferente', mas implica em conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em

que vivemos” (FREIRE, 2000, p. 2).

Ao longo de mais de quinhentos anos nessa história de contato, os colonizadores viram os povos indígenas como um entrave ao processo de colonização e progresso do país. Utilizou-se de estratégias e artifícios para garantir o domínio sobre as regiões conquistas, desde a catequização dos indígenas, com a formação dos aldeamentos até o genocídio, considerando que as formas de resistência eram consideradas atos de barbárie contra a fé, a civilização e o progresso. Acreditaram que chegaria um momento que estes já não seriam mais motivo de preocupação, pois teriam se integrado a nação, seja através do processo de ‘aculturação’, vivendo junto aos brancos, ou por meio da ‘miscigenação’, no qual os indígenas teriam dado origem a outros grupos sociais, como mameluco ou cafuzo, ou seja, se desintegrariam em meio a esse caldo cultural.

Esse posicionamento estabeleceu uma posição de pensamento em que se acreditava no desaparecimento desses sujeitos, pensamento que terá sua herança até a recente década de 1980. Segundo Monteiro (2001), essa abordagem reverberava também uma concepção cristalizada acerca dos sujeitos indígenas, ignorando o contato dessas populações com os não indígenas e as transformações advindas desse processo em suas formas de ser e ver o mundo.

> A esfera da sociabilidade nativa é aquela que está totalmente externa à esfera colonial, em parte porque o recurso da “projeção etnográfica” frequentemente isola a sociedade indígena no tempo e no espaço, mas também porque nas percepções marcadas pela perspectiva de aculturação, os índios assimilados ou integrados à sociedade que os envolve seriam, de alguma maneira, “menos” índios (MONTEIRO, 2001, p. 4-5).

Como aponta o autor, há então o isolamento dos sujeitos indígenas no tempo e espaço, relegando-os uma identidade presa ao século XV, sendo o conceito de aculturação utilizado para deslegitimar os indígenas na história do contato, ressignificado ou se apropriado de elementos não indígenas, negando assim a possibilidade de mudanças, de processos históricos inerentes a todas as culturas que, ao passar do tempo estabelecem inter-relações socioculturais, alterando suas percepções de mundo. Freire (2000) cita o escritor mexicano Octávio Paz para falar das diferenças culturais entre os diferentes povos indígenas ao citar a expressão “as civilizações não são fortalezas, mas encruzilhadas” (FREIRE, 2000, p. 13).

Entretanto, como já vimos anteriormente a partir da década de 1970 essa situação começou a mudar e os povos indígenas que estavam fadados ao desaparecimento segundo a Antropologia e a História passaram a reivindicar sua participação na história do Brasil e se verem como um grupo diverso, considerando a diversidade étnico-cultural e linguística dos povos indígenas. O movimento indígena, a criação de legislação internacional e nacional veio ao encontro desse movimento de reafirmação cultural e forçou ao Estado a criar políticas públicas de reparação, de modo a favorecer o protagonismo dos povos indígenas

na sociedade brasileira, agora (re)conhecendo a diversidade.

Algumas informações cristalizadas sobre as populações indígenas e compartilhadas pela maioria dos brasileiros passaram a ser questionadas, procurando descontruir as ideias de "índio genérico", de culturas atrasadas, pensamento que o contato dos indígenas com os não indígenas os tornariam menos indígenas, como se a cultura fosse um elemento fixo e as discussões sobre a participação dos povos indígenas na história brasileira, não apenas no passado, mas também na contemporaneidade e na formação do povo brasileiro.

O censo de 2010 começou a apresentar os resultados desse movimento de reafirmação identitária, seja no crescimento populacional, como na diversidade de povos e culturas nativas, representada em sua variação linguística. Segundo os dados do Censo (2010)[1], população indígena no Brasil era de 896,9 habitantes. A pesquisa realizada constatou que esse número representa a grande diversidade de grupos indígenas existentes no país, confrontando a ideia de que os indígenas seriam exterminados ou integrados ao povo brasileiro ao longo do tempo. O que se pode verificar com os dados apresentados é que houve um crescimento considerável da população indígena após a organização do movimento indígena, a inserção da temática na Constituição Federal e a adesão do Brasil como país signatário na Convenção 169 da OIT[2].

A diversidade étnico-cultural indígena é evidenciada na identificação das 305 etnias distribuídas em todas as regiões do país pelo Censo (2010), acompanhada pela diversidade linguística, em que foram contabilizadas 274 línguas entre os povos indígenas. "Os índios estão encravados no passado, mas integram o Brasil moderno, de hoje, e não é possível a gente imaginar o Brasil no futuro sem a riqueza das culturas indígenas" (FREIRE, 2000, p. 16).

Esses dados nos revelam algumas questões importantes que devem fazer parte do cotidiano das escolas. Não é possível mais tratar a questão indígena como secundária no ensino da Educação Básica, pois a construção de uma nação mais justa e igualitária passa pelo direito ao reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Diante do atual quadro, as discussões e reflexões acerca da Lei 11.645/2008 têm trazido contribuições para o aprofundamento do conhecimento sobre as populações indígenas e não é mais possível contar essa história a partir da lógica do colonizador.

---

1 Disponível em: <http:www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indígena-ibge>. Acesso em: 22 mar. 2018.

2 Outro fator preponderante na contagem e identificação dos povos indígenas foi o Censo (2010) com a mudança na coleta de dados, que contribuiu para ampliar o conhecimento sobre a diversidade étnica brasileira. Esse foi o primeiro censo onde foi introduzido um conjunto de perguntas específicas para as pessoas que se declararam indígenas, como o povo ou etnia a que pertenciam, como também, as línguas indígenas faladas. Além disso, incorporou-se um novo recorte geográfico, que foi a localização do domicílio indígena – dentro ou fora de Terras Indígenas já reconhecidas pelo governo federal. As pessoas que vivem dentro das Terras Indígenas (TI) e que não se declararam como indígena no quesito cor ou raça foram questionadas se elas se consideravam indígena de acordo com seus costumes, tradições, cultura, antepassados. Essa nova metodologia alterou o resultado da pesquisa e, portanto, os dados mais recentes não podem ser comparados em relação aos censos anteriores.

METODOLOGIA

O objetivo central deste artigo consiste em problematizar o pensamento histórico (representações) dos estudantes sobre a constituição das múltiplas identidades indígenas brasileiras, considerando a diversidade étnico-cultural indígena em nosso país.

Por meio de um estudo de caso, analisou-se um grupo formado por 23 estudantes, na faixa etária entre 14 e 18 anos, matriculados em uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública estadual, localizada no município de São João Batista/SC.

A região do Vale do Rio Tijucas onde a pesquisa foi desenvolvida viu a temática indígena ser revisitada na atualidade, sendo que o passado traumático da região em relação ao processo de colonização é pouco conhecido, entretanto a temática tem ganhado evidência com a presença de duas aldeias indígenas na região, uma na cidade de Canelinha/SC e outra na cidade de Major Gercino/SC. Assim, dois dos vinte e três estudantes que participaram dessa pesquisa se auto identificaram como indígena, tendo ligação com as pessoas das aldeias dos municípios vizinhos.

O estudo problematizou as ideias históricas dos estudantes sobre a formação e trajetória do movimento indígena a partir da década de 1970, estabelecendo a importância dessa articulação nas conquistas dos direitos dos povos indígenas, incluídos na Constituição Federal de 1988.

Também foi analisado as representações dos estudantes sobre o crescimento da população indígena brasileira a partir das últimas décadas do século passado, destacando-se o papel do movimento indígena na reafirmação da(s) identidade(s) indígena(s), no qual a visibilidade e a diversidade foram aos poucos ganhando notoriedade.

A coleta e problematização dessas representações ocorreram por meio das narrativas escritas (texto discursivo) de forma individual por cada estudante da turma, após a problematização das temáticas, no qual utilizou-se os vídeos "Identidade Indígena[3]" e "Quem são eles?[4]" como ferramenta pedagógica com intuito de pensar os conceitos de representação e identidade indígena.

Importa destacar que considero esse estudo como um "estudo de caso", justamente porque a pesquisa se deu num determinado contexto social e com sujeitos também específicos. Penso que as análises que me propus a fazer podem ter resultados muito diferentes se, a mesma proposição didática for desenvolvida em outra escola, com outros sujeitos. A riqueza de uma pesquisa no contexto escolar reside justamente nas possibilidades de pensamento e ação que elas suscitam e não que encerram.

3 O vídeo "Identidade Indígena" faz parte da série Indígenas no Brasil. Disponível em: Se Liga Nessa História. https://www.youtube.com/watch?v=zV6aQ7QLQNU Acesso em: 15. set. 2017.
4 O vídeo "Quem são eles" faz parte da Série Índios do Brasil. Disponível em: Série Índios do Brasil - Episódio Quem são eles? https://www.youtube.com/watch?v=SAM7lazyQc4 Acesso em: 15.set.2017.

MOVIMENTO INDÍGENA: UNIR PARA CONQUISTAR

A partir da leitura da obra "O caráter educativo do movimento indígena (1970-1990)", de autoria do pesquisador e escritor indígena Daniel Munduruku (2012) apresentei para os estudantes algumas informações sobre a importância do movimento indígena na luta pelo reconhecimento a diversidade étnico-cultural, a inclusão dos direitos dos povos originários na Constituição e as pautas reivindicatórias que veio se articulando a partir da década de 1970 no Brasil.

Ao evidenciar esse marco importante, considerado um divisor de águas na questão das políticas indigenistas, faz-se necessário reconhecer que o movimento indígena uniu-se em trono de uma política de reconhecimento à diversidade étnico-cultural indígena, o que possibilitou a redefinição de um processo histórico de (re)conhecimento da(s) múltipla(s) identidade(s) indígenas, ressignificando neste contexto de organização dos movimentos indígenas a expressão "índio", que passou a ser compreendida como categoria política, reconhecendo as diferenças culturais, mas também tomando consciência da necessidade da articulação e união para alcançar direitos comuns a todos os povos indígenas.

A partir da problematizado sobre o movimento indígena os estudantes foram instigados a escreverem um texto evidenciando o papel do movimento indígena e das organizações indigenistas nas décadas de 1970/1980 na garantia dos direitos indígenas implementados na Constituição Federal de 1988.

A partir das narrativas trazidas pelos estudantes foi construído um quadro, destacando as principais ideias históricas (representações) dos mesmos sobre o movimento indígena, no qual articularam o processo de continuidade e importância desta ação política, na garantia dos direitos constitucionais aos povos originários.

Ideias Históricas (Representações)	Nº de Alunos
Protagonismo indígena	17
Configuração das identidades indígenas	08
Evidência de preconceito/violência	09
Consolidação dos direitos indígenas CF/1988	13
Movimento indígena na atualidade - conflitos x interesses	16

Quadro 1. Movimento Indígena: direito e reconhecimento

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo Munduruku (2012), o movimento indígena ganhou destaque a nível nacional e o papel das lideranças indígenas teve um papel decisivo no encaminhamento das discussões e organização do movimento por todo o país, evidenciando o protagonismo dos povos indígenas nesse processo. A maioria dos estudantes percebeu a importância da articulação dos líderes indígenas na constituição do movimento indígena, na qual destacam

o protagonismo indígena na luta e conquista dos direitos indígenas.

Os estudantes ressaltaram a importância da união diante às diferenças culturais indígenas, pontuando que “cada povo deixou as diferenças de lado em busca de objetivos em comum” (Estudante 4). Outro apresentou um dado temporal para destacar o início desse movimento e corroborou com o argumento do estudante anterior, evidenciando que “em 1970 surgiu o movimento indígena para defender os direitos indígenas, foi à união de todos os povos indígenas que garantiu algumas conquistas importantes a partir desse período” (Estudante 21).

A estudante indígena reconheceu no movimento uma alternativa possível de articulação para a conquista dos direitos dos indígenas, reconhecendo-se como indígena e destacando a conquista de representação profissional dos povos indígenas, como um instrumento necessário, sendo estes anunciadores da defesa dos direitos indígenas nos espaços sociais que ocupam. Entretanto, a mesma utiliza a expressão “índios” sem argumentar, neste contexto prefiro defender que a mesma tomou uma posição política, argumentando que os “índios” se referem à união de todos os povos em defesa de uma causa comum.

> Para mim os índios têm que correr atrás do que é direito nosso, por isso que tem uns sendo deputado, médico, professor, etc. Muita gente acha que só porque somos indígenas nós não temos direitos. Eles pensam que nós temos que morar em uma oca, dentro do mato, ser selvagens e andar sem roupas. Certo, que em algumas tribos e aldeias eles fazem isso, mas não é em todas, que acontece. Muitas pessoas têm preconceito com os indígenas, exemplo na escola, muita gente não gosta de se juntar a nós, na questão do emprego muitos não dão trabalho, porque falam que nós temos bolsa de estudo, bolsa comida, mas isso é mentira, nós não ganhamos isso. (Estudante 3).

Outro estudante indígena argumentou a necessidade de articulação entre os povos indígenas na luta pelos seus direitos utilizando a expressão povos indígenas, reconhecendo a diversidade dos indígenas. Assim ele transcorreu “Os povos indígenas têm que manter a sua cultura de indígena. Eles têm o direito de lutar pelo direito do seu povo que está garantido na Constituição Federal” (Estudante 2).

Um dos argumentos utilizados mostrou a importância da articulação dos líderes de diferentes povos indígenas para dar consistência ao movimento indígena, reconhecendo a composição, a trajetória e as estratégias utilizadas pelo movimento indígena como fator preponderante na conquista dos direitos indígenas inseridos na Constituição Federal de 1988.

> Muitos povos não se davam bem, pois havia muitas diferenças entre eles. Com o tempo alguns líderes pensaram que o melhor seria todos os povos indígenas se unirem, porque juntos conseguiriam os seus direitos. Com o movimento indígena eles conseguiram artigos na constituição brasileira, garantindo assim alguns direitos (Estudante 20).

Nas narrativas acerca do movimento indígena os estudantes pontuaram em sua

escrita a diversidade dos povos indígenas, destacando que há marcadores culturais que os diferem um dos outros. Ainda argumentaram que além de existir várias formas de ser indígena, esse processo está em constante processo de modificações, considerando o contato dos povos indígenas não só entre si, mas com os grupos não indígenas que estão no entorno das aldeias ou também pela inserção dos indígenas nas cidades.

Nesse sentido, podemos movimentar o conceito de identidade, reconhecendo as diversas formas de ser indígena, considerando o papel da subjetividade nesse processo e importância do reconhecimento por parte do sujeito imerso nesse intercruzamento de culturas, configurando o que conhecemos por culturas híbridas (CANCLINI, 2008). Esse conceito não foi tão evidenciado quanto ao protagonismo indígena nas narrativas, mas é interessante transcorrer sobre essas evidências, considerando que o estudo da temática indígena exige problematizar a diversidade e a constituição da(s) múltipla(s) identidade(s) nesse processo de reconhecimento, do modo de ser e estar imerso nas histórias e culturas indígenas, devendo ser compreendido pelos indígenas e não indígenas que se colocam numa postura de definir quem é o Outro.

Uma das narrativas trouxe a seguinte indagação: "Muitas vezes quando perguntam como você vê um indígena? Provavelmente vamos imaginar pessoas com poucas vestimentas, cocares e o rosto pintado, mas os indígenas são muito mais que tudo isso" (Estudante 7). Outro argumento ajuda a pensar o questionamento feito na fala do estudante anterior, no qual a narrativa em forma de versos trouxe suas contribuições para pensar sobre o que é ser indígena, refletindo que esse processo se alterou historicamente e que o protagonismo indígena tem garantindo espaços de inserção dos indígenas na sociedade, ultrapassando os limites e as barreiras impostas, seja ela do preconceito ou da violência física para mostrar que as diferenças entre os povos indígenas existem, mas que a luta por direitos é um fator de unidade dessas diferenças em prol de uma causa comum.

Ser indígena é muito mais que um rosto pintado
Muito mais que um cocar na cabeça
Ser índio é enfrentar as lutas
É ser forte e exigir seus direitos
Defender sua geração
Ser índio é ser como a gente
Sem deixar de ser quem ele é
Há pessoas más tirando a vida
Virando as costas para as diferenças
A hora chegou
Façamos escolhas
E eu digo:
#Menos preconceito, mais índio. (Estudante 11).

Nessa problematização poética do que é ou poderia ser o indígena a questão das transformações culturais é evidenciada, entretanto, é possível pensar nessa lógica, aonde a identidade vai além de padrões definidos, passando a se sustentar em uma postura política de identificação, comungando de interesses que rompem os padrões culturais engessados, refletindo sobre os caminhos trilhados e os que estão em construção nas tramas do cotidiano.

Nesse sentido, outras narrativas pontuam a necessidade de olhar as transformações históricas presentes na constituição das múltiplas formas de identidade indígena, fugindo das camisas de forças que tendem a impor uma suposta identidade unívoca pressa a tempos pretéritos. Refletindo essa uniformidade o estudante anuncia que “os indígenas mudaram em relação aos seus antepassados, mas qual o problema? Se os brancos mudaram, porque os indígenas não podem mudar?” (Estudante 20). Seguindo essa linha de pensamento:

> Os povos mudaram, evoluíram, não são mais iguais a 1500, usando penas e pintura no rosto. Eles continuam índios da mesma forma, alguns mudaram e se vestem como nós, usam internet, não vivem mais só de caça, mas nem por isso deixam de ser índio. Se podemos evoluir, por que eles não podem? (Estudante 17).

Sintetizando as discussões acerca da(s) identidade(s) indígena(s) problematizadas até aqui, considero pertinente o trecho da narrativa do estudante a seguir, que considerou que o tempo não elimina ou descaracteriza a(s) identidade(s), mas que conhecer a historicidade desse processo pode ajudar a compreender o que somos no presente e/ou que poderemos vir a ser no futuro.

> Os indígenas podem ser iguais a nós, sem deixar de ser quem eles são. Podem ocupar um cargo importante, se vestir igual a nós, ter casa, carro, sem deixar de lado as culturas, seu povo. Muitas pessoas veem os povos indígenas como um só, caracterizado por alguns traços, como a nudez, uso de colares e pinturas corporais. Hoje a realidade é bem diferente (Estudante 22).

Na constituição da(s) identidade(s) as marcas das violências físicas e simbólicas são evidenciadas e tendem a crescer na medida em que a descoberta e a identificação com a causa mobilizam os sujeitos a lutarem pelo reconhecimento que podem garantir direitos e inclusão social. Nesta perspectiva, as narrativas sobre o movimento indígena trazem em determinadas circunstâncias esses embates, que tendem a negar o direito a(s) identidade(s) indígena(s), principalmente quando essa identidade garante direitos civis e sociais aos povos originários.

A primeira forma de violência é o não reconhecimento à diversidade, silenciada na expressão “índio”, em que o estudante diz, “os indígenas não gostam de serem chamados de índios, pois quem deu esse apelido a eles foram os europeus que vieram para explorar a América” (Estudante 13), destacando assim a usurpação dos territórios

indígenas e, consequentemente, a suposta imposição dos valores culturais europeus nas culturas indígenas que tiveram que aceitar, negar, negociar, criando formas diversas de resistências, possíveis naquele momento.

Ao reconhecer a diversidade indígena e o direito às terras que ocupam, a CF/1988 consolidou os principais pontos de luta do movimento indígena, abrindo espaço para novas articulações políticas dentro e fora do movimento, apontando um campo de disputas no reconhecimento da(s) identidade(s) indígena(s) e paralelamente habilitando os povos originários a lutarem pela terra, considerada sagrada para eles e que daria sustentação e a continuidade da vida em comunidade.

Quanto ao direito a terra já anunciado temos o argumento abaixo, expresso na narrativa como direito contestado, que embora anuncie a importância da terra para as comunidades indígenas também pontua as dificuldades enfrentadas por indígenas que vivem no espaço urbano.

> O direito a terra garantido aos povos indígenas não tem sido respeitado, o que deixam eles muito bravos e tristes. Eles continuam lutando para terem seus direitos respeitados, como qualquer outra pessoa. Os indígenas não querem mais ficar numa rotina cansativa, alguns querem fazer parte da cidade grande, querem trabalhar, ser político para também ajudar o Brasil, lutando pelos direitos dos povos indígenas que enfrentam muitas dificuldades no dia a dia (Estudante 16).

A falta de reconhecimento e garantia dos direitos indígenas é tratada como uma forma de violência, sendo que um estudante questiona o fato de ter apenas um dia para tratar das questões relacionadas aos povos indígenas. "Os indígenas devem ser respeitados, assim como nós eles têm seus direitos e ninguém deveria tirar o que eles têm. Por que o indígena só é lembrado no dia 19 de abril? Os indígenas deveriam ser respeitados, ter seus direitos reconhecidos" (Estudante 9). No atual contexto, algumas propostas educativas vêm ao encontro de trabalhar a temática indígena na perspectiva da diversidade, entretanto, na contramão desse movimento, alguns optaram, por falta de conhecimento ou por posturas políticas consolidadas em não fazer referência aos povos indígenas e a constituição da(s) múltipla(s) identidade(s), escolhendo até mesmo esquecer o tradicional "Dia do Índio". O protagonismo indígena tem causado certos estranhamentos, e os embates em torno de qual indígena a ser lembrado, as escolhas ainda persistem nos estereótipos, na folclorização e na romantização do indígena, há certo receio em abandonar essa perspectiva e avançar no protagonismo das ações dos povos indígenas na contemporaneidade.

Os povos indígenas sofrem várias formas de preconceito/violência e ainda tem que convier com a negação da positividade da diversidade e da racialização dos grupos humanos imposta pela teoria da racialização, hierarquizando a partir de critérios, como a cor da pele ou aspectos físicos. "Os povos indígenas são meio excluídos da sociedade. Às vezes, porque são 'negros', ou porque têm culturas diferentes" (Estudante 22).

Outro argumento considera que é necessário romper a ideia maniqueísta na história

indígena, desvinculado a ideia dual do bem/mal, acrescentando que,

> Tem gente que é contra os povos indígenas, falam que eles são bravos e ruins. Mas como nós, eles têm erros e acertos e isso não nos dá o direito de negar os seus direitos. Às vezes, eles invadem terras para protestar e conseguir algo, mas tem aldeias que vivem só da caça, usam roupas e praticam esportes (Estudante 6).

O reconhecimento dos direitos indígenas e a referência destes na CF/1988 foi um argumento recorrente nas narrativas sobre o movimento indígena, sendo destacados pelos estudantes como o ápice das lutas e conquistas pelos direitos indígenas encapados pelo movimento indígena nas décadas de 1970/80. Esse aspecto aparece na afirmação de que "Esses indígenas antigamente ficavam cada um na sua tribo, os grupos não se comunicavam entre si, até terem a ideia de unir os povos, conquistando assim os direitos para os indígenas na CF/1988" (Estudante 4).

A luta e a conquista de direitos históricos, reconhecidos na constituição são frequentemente alvo de questionamentos e violação, os quais tendem a ser invisibilizados e/ou distorcidos pela mídia, que na maioria das vezes representam os interesses do agronegócio. Observando essa contradição entre a lei e a prática uma das narrativas trouxe o seguinte argumento: "A constituição brasileira garante os direitos e deveres aos cidadãos brasileiros. Entretanto, o direito a terra, garantido aos povos indígenas, não tem sido respeitado, deixando-os bravos e tristes" (Estudante 16).

Outros argumentos dessa natureza também foram observados. "A demarcação das terras que deveriam acontecer conforme está na constituição, não foi cumprida" (Estudante 13). Verificando essa contradição entre a garantia e a negação do direito conquistado através de muita luta a experiência e o aprendizado do movimento indígena ensina que "às vezes, muitas leis presentes na constituição, não garantem benefícios às pessoas. E para mudar essa realidade é preciso lutar, correr atrás" (Estudante 15).

A análise da conquista dos direitos pelos indígenas na CF/1988 é percebida pelos estudantes como um processo lento, fruto de anos de lutas e que trazem questionamentos sobre a garantia destes e a necessidade da vigilância na garantia dos direitos conquistados, bem como a articulação frente a novas pautas reivindicatórias.

> Há anos os povos indígenas vêm lutando pelos seus direitos, que está na constituição, mas eles não estão conseguindo manter os seus direitos. As pessoas querem tirar sua terra, para fazer plantações e extrair minérios e árvores e eles estão tentando garantir o seu direito que está na CF/1988, mas eles não estão conseguindo garantir o cumprimento das leis. Suas leis, assim como eles, estão escondidas da sociedade, eles querem a garantia das leis, por isso a luta nunca termina (Estudante 19).

Muitas das narrativas trouxeram para o debate a luta dos povos indígenas pela garantia a terra, bem de uso coletivo que representa para a comunidade indígena a continuidade de costumes e tradições presentes na memória dos povos que (re)criam laços

de identidades, ressignificados em sua prática cotidiana, frente ao contato com o mundo globalizado em que vivemos.

Nesse sentido, apareceu de forma relevante e contundente a questão sobre a PEC 215 que trata da questão da demarcação das terras indígenas, que veio alterar o dispositivo constitucional que definia como sendo da competência do presidente da República a homologação das terras indígenas após estudos realizados por antropólogos, historiadores e outros profissionais, organizados pela FUNAI. A proposta de emenda constitucional prevê que esse poder passasse para o Congresso Nacional, no qual os congressistas devem homologar ou vetar os estudos de demarcação das terras indígenas, atendendo aos interesses da bancada ruralista.

> Os povos indígenas e também não indígenas estão cada vez mais procurando saber sobre os seus direitos, garantidos pela constituição. Essas pessoas estão em um movimento contra a PEC 215, que garante que o Congresso Nacional defina por último, se as terras indígenas são deles, o problema é que grande parte dos ruralistas que estão lá não aceitam deixar a terra para eles (Estudante 4).

Diante da situação exposta que coloca em risco a garantia dos direitos dos povos indígenas a terra os estudantes apresentaram em suas narrativas argumentos se colocando contra essa mudança e ressaltando que o movimento indígena precisa estar vigilante e em constante luta, evitando prejuízos atuais e futuros aos povos indígenas.

> A luta para garantir os direitos na constituição foi muito grande e a união dos povos indígenas garantiu alguns direitos a eles. Agora, depois de 30 anos ainda vemos que os direitos indígenas não são respeitados e que a luta continua. A principal luta é pela terra, e atualmente os povos indígenas lutam contra a aprovação da PEC 215, que dificulta a regulamentação das terras indígenas, que são alvo dos ruralistas (Estudante 9).

Nesse processo de articulação e luta, o protagonismo indígena é evidenciado, sendo que algumas das narrativas questionam o papel da FUNAI como representante dos povos indígenas e destacam a união dos diferentes grupos étnico-culturais indígenas em favor da garantia e da ampliação dos seus direitos.

> Existem vários povos indígenas, como os Ticuna, Pataxó, Xavante e muitos outros. Cada povo tem sua cultura, sua religião, sua forma de se vestir, etc. Esses povos se uniram para lutar pelos seus direitos, e lutam pelo cumprimento da constituição, resistindo à aprovação da PEC 215, onde ruralistas querem impedir a garantia do direito a terra aos povos indígenas. A FUNAI é responsável em garantir os direitos indígenas, mas eles fizeram o movimento indígena, onde querem ter voz na sociedade, querem lutar pelos seus direitos, eles estão unidos nessa, vários povos juntos fazem a diferença (Estudante 17).

A criação da FUNAI como órgão de representação política, criada durante a ditadura militar no Brasil para "cuidar dos indígenas", sendo estes tutelados pelo Estado passou a ser questionada com a articulação do movimento indígena, que garantiu a autonomia dos

povos indígenas na CF/1988.

> Os índios como nós também precisam ter seus direitos. Eles estão batalhando há muito tempo para conquistar e garantir os direitos. A FUNAI ajuda os índios a garantir alguns direitos, mas eles reclamam, pois, a maioria dos funcionários não são índios e acabam não os representando (Estudante 18).

O estudo do movimento indígena possibilitou aos estudantes perceberem a importância deste na luta por (re)conhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural indígena brasileira. A aceitação da diferença aos povos originários garantiu alguns direitos importantes na Constituição de 1988, corroborando para a organização de estratégias de luta pela reafirmação da(s) identidade(s) indígena(s).

REFLETINDO A (RE)CONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) INDÍGENA(S)

O reconhecimento à diversidade étnico-cultural presente na Constituição Federal de 1988 e da Convenção nº 169 da OIT de 1989 contribuíram para (re)pensar o papel dos indígenas na constituição da sociedade brasileira. Rompendo ideia do desaparecimento dos povos indígenas, bastante difundida no cenário nacional até a década de 1970, os povos indígenas contrariaram todos os prognósticos e articularam-se resistindo ao completo genocídio e etnocídio, buscando apoio político e social as causas indigenistas.

Em relação às formas de violência físicas e simbólicas contra os povos indígenas Pimentel (2012) destaca que o desejo dos colonizadores e do Estado em exterminar os povos indígenas resistentes ao processo em várias frentes de colonização e atualmente a resistência pela demarcação ou a tentativa de evitar as perdas do seu território, tem gerado a perda de várias vidas, caracterizando um genocídio. Em contrapartida, o extermínio em determinados contextos e a política indigenista procurou integrar os povos indígenas a nação brasileira, convertendo-os em mestiços, descaracterizando sua identidade cultural, não apenas pelas trocas e imposições culturais, mas pelo fato de tentar apagar o seu passado, negando sua ligação com sua ancestralidade, configurando neste sentido uma prática de etnocídio. Segundo Clastres (2004) "o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito" (CLASTRES, 2004 apud PIMENTEL, 2012, p. 26).

Trinta anos após a promulgação da Constituição de 1988, os povos indígenas não tiveram seus direitos totalmente garantidos, mas continuam resistindo e combatendo as formas de violências físicas e simbólicas, garantindo o direito de existir e reconfigurar suas formas de vivência considerando o processo de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que marcaram a sociedade nas últimas décadas. Essa consciência de ser e estar no mundo pelos indígenas configura com o que tratamos por identidade, e no caso dos povos indígenas é preciso reconhecer a diversidade étnico-cultural e suas implicações na composição das múltiplas identidades indígenas.

Para Stuart Hall (2006), a identidade deve ser compreendida como um processo

contínuo e inacabado, pois ela muda pela forma como o sujeito é interpelado ou representado nas práticas culturais.

> A cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma ‘arqueologia’. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu ‘trabalho produtivo’. Depende de um conhecimento de tradição enquanto ‘o mesmo em mutação’ e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse desvio através do passado faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas do que nós fazemos das tradições. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 43)

Portanto buscou-se problematizar junto aos estudantes o movimento de (re) afirmação das múltiplas identidades indígenas após a década de 1970, com a organização do movimento indígena e o reconhecimento da existência dos diferentes grupos étnico-culturais, garantindo o direito à vida e fomentando políticas públicas que contribua para dar positividade as histórias e culturas indígenas.

Para aprofundar essa problemática da questão da identidade indígena foram projetados dois vídeos. O primeiro “Identidade - Série Índios do Brasil” em que foi possível abordar a questão da identidade através de uma perspectiva sócio-histórica, compreendendo a constituição das identidades como uma construção histórica, onde o indivíduo se reconhece como participante de determinado grupo e que este também o reconhece como parte integrante. Já o segundo “Quem são eles?” problematiza a diversidade de povos indígenas no país, discutindo as representações sobre as formas de ser e viver destes povos pela ótica dos povos indígenas, destacando a importância da autoidentificação e da luta dos indígenas pelo reconhecimento e valorização da diferença.

Para contribuir nesta discussão considerei pertinente a observação e compreensão das tabelas: “Dados demográficos da população indígena (1500-2010)[5]” e “Evolução do quadro populacional indígena em Santa Catarina (1951-2012)[6]”, chamando a atenção dos estudantes sobre o crescimento populacional nas últimas décadas. O crescimento populacional não está atrelado apenas ao crescimento vegetativo decorrente do número de nascimentos e das políticas públicas que contribuíram para algumas melhorias na qualidade de vida dos indígenas.

O planejamento proposto para essa parte do trabalho é reconhecer a (re)afirmação das identidades indígenas, ou seja, o processo de aceitação e reconhecimento por parte das populações indígenas que se afirmam como tal, morando em aldeias ou fora delas, pois as identidades indígenas se reconfiguram num processo de trocas culturais, marcadas pelo hibridismo cultural decorrente do processo de circularidade da cultura no cotidiano dos

5 Disponível em: <www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-são?limitstart=0>. Acesso em: 20. ago. 2017.
6 Tabela disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>. Acesso em: 16.nov. 2017.

sujeitos, marcado pelo fenômeno da tradução descrito por Stuart Hall.

Ao término dessa atividade, os estudantes escreveram narrativas abordando o crescimento da população indígena a partir da década de 1970 e a importância do movimento indígena e da CF/1988 no reconhecimento e valorização da(s) identidade(s) indígena(s). Para subsidiar o processo de escrita das narrativas, foi proposto o seguinte enunciado: “Elabore um texto apontando as principais causas do crescimento populacional dos povos indígenas no Brasil e em Santa Catarina a partir da década de 1970. Procure relacionar o crescimento populacional dos povos indígenas às discussões apresentadas nos vídeos “Identidade” e “Quem são eles?” e estabeleça relações com os dados demográficos apresentados nas tabelas.

A partir das narrativas trazidas pelos estudantes foi construído um quadro, destacando as principais ideias históricas (representações) dos mesmos sobre a reafirmação da identidade indígena e o crescimento populacional, considerando a autoidentificação por parte daqueles que se reconhecem com as histórias e culturas dos povos originários.

Ideias históricas (Representações)	Nº de Alunos
A cor da pele/ raça/cultura e a definição da identidade	14
Identidade como construção histórica	06
Identidade como forma de pertencimento: aceitação/subjetividade	15
Relação do crescimento populacional ao reconhecimento da identidade	04
Influência do movimento indígena e da CF/1988 na reafirmação identitária	12

Quadro 2. A reafirmação da identidade e o crescimento da população indígena

Fonte: Elaborado pelo autor.

A leitura das narrativas possibilitou analisar as ideias históricas dos estudantes sobre os modos de ser e viver indígena, reconhecendo que houve mudanças significativas na forma de compreender o processo de formação da(s) identidade(s) indígena(s) desde as primeiras atividades, e pouco a pouco o “índio” imaginário descritos inicialmente nas representações do estudantes passou conviver com outros povos indígenas, identificando diferentes formas de ser indígena, reconhecendo a identidade como um processo dinâmico, reconstruída nas relações sociais.

Os estudantes perceberam que a identidade não é algo pronto e que está relacionado à ideia de pertencimento e aceitação, cabendo ao indivíduo percebe-se como integrante de um determinado grupo e que no interior desse grupo também não há unidade, pois os valores se alteram dentro e fora do grupo social no decorrer do tempo em contato com outros povos e culturas. Corroborando com esse argumento o estudante pontuou que “a gente não pode dar uma identidade a outra pessoa, a gente tem que se auto identificar” (Estudante 21).

Nas narrativas, essa ideia predominou nas ideias históricas dos estudantes, que consideraram o papel da subjetividade na construção da identidade, considerando que as escolhas são pessoais, mas estão ligadas ao contexto social, que influência nas escolhas e posicionamentos dos sujeitos.

> A identidade indígena, branca ou parda não deve ser julgada ou ninguém deve falar qual a sua identidade, ela tem que vir do aceitamento e da sua verdadeira personalidade, a pessoa tem que saber e ter sua identidade, só assim eles podem se aceitar da maneira que são (Estudante 10).

A narrativa ao tratar da identidade indígena fez referência à questão étnico-racial, na qual as ideias históricas dos estudantes se contrapõem ao fator biológico, argumentando que a cor da pele e outros caracteres biológicos não definem a identidade de alguém, nem mesmo a procedência territorial como no caso dos imigrantes, chamando a atenção para o fator político na constituição das identidades, sendo fruto das escolhas pessoas, negociadas nas possibilidades ofertadas no meio social. "Nós não podemos dar identidade para ninguém. Não podemos dizer se eles são brancos, pretos ou pardos, eles têm que se autoidentificar" (Estudante 8).

Esse argumento esteve bastante em evidência nas narrativas, e a escrita dos estudantes fundamentou-se nas discussões sobre identidade indígena problematizas pelos vídeos apresentados. Assim, a maioria das narrativas seguiu a ideia discutida, na qual afirmou que é preciso tomar cuidado para não cair nas armadilhas da Biologia ao tratar da identidade. "Uma pessoa não pode dizer se alguém é indígena ou não, quem define a identidade de alguém é a própria pessoa, se ela é parda, negra, branca, alemã, italiana" (Estudante 16).

Deixando para trás esse conceito superado da biologia com foco na racialização os critérios mais utilizados para definir a identidade foi o da aceitação e da subjetividade, considerando como já tratado anteriormente como posicionamento político, marcados pelas escolhas individuais e coletivas, em constante processo de tensões e conflitos. Além disso, é preciso considerar a influência das histórias e das disputas de memórias na constituição da(s) identidade(s), pois a ligação com acontecimentos passados e a forma como eles são acessados definem a posição dos sujeitos no presente.

Nesse sentido, o estudante se posicionou, se incluindo na narrativa afirmando que a identidade é permeada por escolhas políticas tomadas a partir de um determinado conhecimento histórico sobre a trajetória familiar. "Nós não podemos dar identidade a ninguém. Cada pessoa tem que se autoidentificar. Eu quem digo qual minha origem, minha ascendência. Não posso chegar denominando ninguém, sem saber quem ele realmente é, de onde veio" (Estudante 15). Outro estudante reafirma a posição trazida por este, afirmando que "cada um define o que é, qual sua origem, sua cultura e sua identidade, não podemos chegar a ninguém dizendo quem ela é, sem saber a real origem" (Estudante 12).

Um fato interessante acerca da diversidade étnico-cultural indígena foi levantado

por um estudante que reconheceu que existem vários povos indígenas e que é necessário reconhecer as diferentes formas de ser e viver indígena, o que caracteriza as múltiplas formas de identidade, ou seja, a forma como se veem e se reconhecem são múltiplas, embora, às vezes, na sua multiplicidade se apresente coletivamente com elementos simbólicos, como um cocar, pintura corporal para reivindicar ou manter direitos conquistados com muita luta. “Os povos indígenas no Brasil são vários. Cada povo tem sua identidade e só ele pode dizer se é ou não de alguma etnia, não podemos olhar e dizer quem ela é” (Estudante 9).

A questão solicitada na narrativa para que os estudantes relacionassem à influência do movimento indígena e da homologação dos direitos indígenas na CF/1988 com a (re) afirmação da identidade indígena foi tratada de forma significativa, sendo que um terço das narrativas apontou para isto.

> O movimento indígena surgiu antes da CF/1988. Os povos indígenas começaram a se assumir, porque já tinham mais direitos, assim eles começaram a perceber que ser indígena não tinha problema, todos somos diferentes. Antes eles meio que omitiam sua identidade (Estudante 21).

Nesse caso, o estudante percebe a influência do movimento indígena na conquista dos direitos indígenas, entre eles o direito e o respeito às diferenças. Afirma ainda que a partir desse movimento de luta e reivindicação houve uma mudança na forma da sociedade ver o indígena e o próprio indígena se vê. Reconhece a importância do movimento indígena no reconhecimento da(s) identidade(s) indígena(s). Outro estudante argumenta apoiando a ideia anterior,

> É foi com o movimento indígena que os povos indígenas foram atrás dos seus direitos. Eles começaram a assumir que eram indígenas de diferentes grupos: krenak, Pataxó, Xavante, Guarani, etc. Antes eles não se aceitavam, eles queriam ser brancos, depois eles assumiram e foi colocado na constituição” (Estudante 18).

A visibilidade dos povos indígenas, a partir do movimento indígena articulado por lideranças indígenas e por organizações sociais e religiosas, a partir da década de 1970 trouxeram para a discussão a política indigenista no Brasil, avançando na questão do reconhecimento a diversidade, contrariando a ideia de integração dos povos indígenas a sociedade, tendo como preço a negação da existência de sujeitos e das memórias dos povos originários que mesmo condenados pelo governo e pela sociedade como povos em extinção, mostraram a diversidade étnico-cultural e o crescimento populacional a partir do movimento de (re)afirmação identitária, advindo das conquistas políticas e sociais, perceptíveis nas políticas de ação afirmativas.

A percepção do crescimento populacional indígena relacionado ao movimento indígena e a conquista de direitos da CF/1988 na reafirmação e positivação da(s) identidade(s) indígena(s) foram pouco citadas e problematizadas pelos estudantes, sendo que apenas quatro fizeram referência a essa exigência.

> Não podemos dizer quem é indígena e quem não é. Primeiramente eles têm que se aceitar. Antigamente eles diziam não ser indígena e sim, pardo, eles não tinham direitos, não tinham ninguém que ajudavam eles. Aconteceu o movimento indígena na década de 1970, eles foram atrás dos seus direitos e começaram a se aceitar, indo se integrando na sociedade com suas culturas e crenças. Com a CF/1988 os indígenas garantiram seus direitos, começaram a se aceitar indígena e o número foi crescendo (Estudante 17).

Outro estudante também problematizou essa questão fazendo referência ao momento da conquista entre europeus e indígenas em 1500 e em seguida em sua narrativa pontuou de forma superficial a política indigenista de integração defendida até a década de 1950 e as mudanças a partir desse momento onde as discussões sobre o direito a diferença começou a fazer parte dos estudos antropológicos.

> Desde 1500, com a chegada dos europeus, os povos indígenas foram perdendo a sua identidade. Os brancos os ignoravam e os matavam. Até a década de 1950 eles estavam desaparecendo, mas a partir daí eles foram crescendo, pois foram atrás dos seus direitos, começaram tentar mostrar que eles eram diferentes, mas também eram humanos. Os povos se juntaram e fizeram o movimento indígena, levando até a constituição federal de 1988, onde ganharam os seus direitos, assim os povos começaram a crescer e mostraram o seu valor (Estudante 20).

O conhecimento da diversidade étnico-cultural indígena e o direito às diferentes formas de manifestações culturais conquistadas e garantidas pela CF/1988 romperam de certa forma algumas barreiras para compreensão da(s) identidade(s) indígena(s) e as narrativas dos estudantes dialogaram com suas vivências, pois tiveram durante esse período contato com a comunidade indígena guarani Tekoa Vy'a (Aldeia Feliz) em Major Gercino/SC, evidenciando novos olhares para com a diferença, construídos na relação de dois mundos, ao mesmo tempo distante, mas também com aproximações e contatos diários na vida da comunidade na qual a escola está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização sobre a (re)afirmação das identidade(s) indígena(s) a partir das ferramentadas pedagógicas utilizadas em sala de aula trouxeram novos elementos, para discutir e contribuir para a construção de novas representações sobre as histórias e culturas indígenas, ultrapassando a ideia da "verdadeira cultura", que nega aos povos indígenas o direito de apropriarem-se de artefatos que não são marcadores culturais da cultura tradicional dos povos indígenas, percebendo que a hibridização cultural leva a ressignificação das culturas envolvidas em um mesmo processo, deslocando o olhar da ideia de aculturação ou da perda de identidade (PIMENTEL, 2012).

Assim, o olhar criterioso do docente na seleção e problematização de ferramentas pedagógicas corrobora para o encontro com o Outro na perspectiva da diferença, nos colocado numa situação de estranhamento para reconhecer a riqueza da diversidade,

promovendo experiências que nos aproximem naquilo que temos de mais comum, a nossa humanidade.

Finalizamos apontando que essa proposição didática tratando da temática indígena provocou inquietações, mexeu com as representações e propôs aos estudantes ressignificar suas experiências no diálogo com a alteridade, levando-os a instigarem quem seria o diferente quando colocado frente a frente? Seria o Outro ou seriamos Nós? O exercício de educar o olhar para o reconhecimento da diversidade étnico-cultural indígena constitui-se uma provocação na aplicabilidade da Lei 11.645/2008, fomentando a utilização de novas lentes para desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 15.mar.2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Diário Oficial da União. Brasília, 2004. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil/_03/ato2004-2006/2004decreto/d5051.htm Acesso: 15.mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil/_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso: 15.mar.2018.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas.** São Pau1o: EDUSP, 2008.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH),** Manaus, n. 1, p. 17-33, set./2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo.** Tese em Antropologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3AMonteiro-2001/Monteiro_2001_Tupis_tapuias_historiadores.pdf Acesso em: 10.set.2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Edições Paulinas, 2012.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas.** São Paulo: Prumo, 2012.

ESTATÍSTICA BÁSICA NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA E AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE CRÍTICA DE PESQUISAS E INDICADORES

Data de aceite: 01/02/2023

Jean Franco Mendes Calegari
Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO: O presente artigo discute a necessidade de inserção de análises críticas dos resultados de pesquisas quantitativas nas ementas dos componentes curriculares de Estatística. Para isso, toma como referência as experiências concretas da disciplina Estatística Básica nos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul e referenciais bibliográficos que propõem um conjunto de perguntas para fugir das manipulações estatísticas, visando perceber as limitações e equívocos, intencionais ou não intencionais, que comumente cercam as estatísticas disseminadas pelas grandes mídias. Apresenta, por fim, um exercício prático de análise sobre uma estatística amplamente noticiada e conhecida, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

PALAVRAS-CHAVE: Estatística para cidadania. Estatística para licenciaturas. Pesquisas quantitativas. Ensino de Estatística.

INTRODUÇÃO

A primeira década do século XXI sinalizou na história recente da educação a retomada de um projeto de expansão das universidades públicas no Brasil. Numa conjuntura rica e complexa, resultado, em muitos casos, de lutas históricas de movimentos sociais e populares, como é o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede em Chapecó, Santa Catarina, que reivindica para si um projeto de Universidade pública e popular.

Como corolário, o seu Projeto Institucional e os Projetos Pedagógicos dos cursos, alinhados ao primeiro, trazem no seu bojo uma singularidade na organização curricular, reconhecida pelo seu agrupamento curricular em três domínios: o domínio específico, o domínio conexo e o domínio comum. É neste último que está situado o componente curricular *Estatística Básica*. Assim, na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), tanto na versão preliminar construída ao longo de 2009 pela equipe

que elaborou o projeto de criação da UFFS, quanto nas versões de 2010, elaboradas pelos docentes concursados para os respectivos campos de conhecimento e os colegiados de cursos, essa configuração do currículo foi respeitada. É o que pode ser observado no PPC do curso de geografia:

> Art. 8º O currículo do curso constituir-se-á de um corpo de conhecimentos organizado em três eixos: o Domínio Comum, o Domínio Conexo e o Domínio Específico, expressos na matriz dos cursos, em disciplinas e outras modalidades de organização do conhecimento: seminários, oficinas e outras atividades curriculares complementares. (PPC DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CAMPUS CHAPECÓ, 2010, p. 3).

O Domínio Comum foi definido como "o conjunto de disciplinas comuns a todos os cursos de graduação da UFFS, as quais compõem um corpo de conhecimentos básicos para a formação científica e cidadã dos discentes" (UFFS, 2010, p. 3). E dentre os 11 componentes curriculares do Domínio Comum[1] situa-se a *Estatística Básica*.

O objetivo e a ementa da disciplina *Estatística Básica* na UFFS foram elaborados pelo grupo de professores que fizeram concurso público para as áreas de *Introdução à Informática* e *Estatística Básica* no ano de 2009. Em 2010 eram 10 professores, com formações variadas, prevalecendo as formações nas engenharias e ciências da computação. Na época eram 11 cursos de graduação[2] e a justificativa para a criação de um domínio comum se baseava, sobretudo, nas reivindicações dos movimentos sociais que influenciaram na criação dessa Universidade. O argumento principal era a necessidade de manter um conjunto de componentes curriculares indispensáveis à formação cidadã, que oferecessem um nível básico de conhecimentos para suprir as lacunas da Educação Básica e possibilitassem o diálogo entre os cursos. Essa perspectiva é reafirmada pela então diretora de Organização Pedagógica da UFFS, professora Zenilde Durli, em entrevista concedida ao Projeto Comunica, que apontava duas contribuições das disciplinas agrupadas no Domínio Comum:

> Primeiro, elas devem contribuir para uma atuação profissional mais qualificada no âmbito das habilidades gerais de leitura, escrita, interpretação e análise de dados. Mas, sobretudo, devem possibilitar uma inserção e atuação social mais consciente e crítica. (MARCON; GERHARDT, 2010).

Como resultado das discussões dos professores de Estatística Básica, considerando a necessidade de uma atuação social mais consciente e crítica, concluiu-se que o objetivo da *Estatística Básica* seria assim descrito: "Utilizar ferramentas da estatística descritiva para interpretar, analisar e sintetizar dados estatísticos com vistas à compreensão de contextos diversos. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA –

---

1 Domínio Comum: Leitura e Produção Textual I e II, Introdução à Informática, História da Fronteira Sul, Matemática Instrumental, Direitos e Cidadania, Fundamentos da Crítica Social, Introdução à Prática Científica, Meio ambiente, economia e sociedade, Estatística Básica e Introdução ao pensamento social.

2 Bacharelados: Engenharia Ambiental, Ciências da Computação, Enfermagem, Agronomia e Administração. Licenciatura: Letras (Português e Espanhol), História, Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia e Filosofia.

LICENCIATURA, 2010, p. 51).

Esse objetivo direcionou a *Estatística Básica* para os conteúdos da Estatística Descritiva, divisão da Estatística que contempla apenas as descrições e análises de um conjunto de dados, sem pretensão de extrapolar as conclusões das pesquisas amostrais para uma população representada. Por isso, na definição da sua ementa foram definidos os seguintes tópicos: Noções básicas de Estatística. Séries e gráficos estatísticos. Distribuições de frequências. Medidas de tendência central. Medidas de dispersão. Medidas separatrizes. Análise de Assimetria. Noções de amostragem e inferência (PROGRAD; UFFS, 2013).

Para além de uma análise da efetividade desta ementa e dos trabalhos realizados ao longo desses oito anos de experiência desse componente curricular ministrado na UFFS, o desafio continua sendo aprofundar a reflexão sobre as possibilidades de lecionar uma disciplina de Estatística Básica para responder a expectativa de uma formação científica e cidadã. É nesse sentido, que se defende a inclusão das análises críticas de pesquisas e indicadores como um tópico específico para compor a ementa das disciplinas de Estatística, e em especial, para os cursos de licenciatura. Os futuros professores deverão estar preparados para a leitura crítica dos resultados das pesquisas quantitativas que fazem parte do seu cotidiano e de seus alunos. Diante disso, o percurso metodológico sob o qual fundamenta-se esse trabalho ancora-se em dois eixos: nas experiências empíricas da docência no âmbito do componente curricular Estatística Básica nos cursos de Licenciatura, e a interlocução com referenciais teóricos que viabilizam uma discussão mais acurada sobre o entendimento das estatísticas, bem como, sobre os usos e abusos metodológicos dessa área de conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DO ENTENDIMENTO DAS ESTATÍSTICAS

Comumente as estatísticas disseminadas pelas mídias são apresentadas como representações de verdades absolutas sobre um dado contexto da realidade, mas em geral podem apresentar limitações e equívocos intencionais ou não intencionais. Sua importância, em nosso tempo, é inquestionável, assumem centralidade nos projetos de Estado e de governos, planejamentos e implementação de políticas setoriais, dentre outros. No entanto, é fundamental não perder de vista as armadilhas escondidas ao consumir números, percentuais, gráficos, indicadores e índices sem um mínimo de criticidade, de modo a fugir das manipulações e analisar os resultados que não asseguram veracidade.

Isso torna-se necessário, em especial, porque as estatísticas podem ser representadas por índices que aparentemente se mostram simples, confiáveis, compreensíveis e determinantes de uma realidade, de um contexto, de um local, etc. Essa pretensão de poder medir tudo, classificar, julgar e ordenar afeta diretamente o nosso dia a dia como cidadãos. Dessa forma, buscar compreender como se chegou a um resultado decorrente de uma pesquisa quantitativa, amparada pela Estatística, deve integrar a

tomada de decisões, e de posicionamentos, de todos os cidadãos. Nas palavras de Wells (apud HUFF, 2016, p. 5) "o pensamento estatístico um dia será tão necessário para a cidadania eficiente quanto a capacidade de ler e escrever".

Para Huff (2016, p. 16) a Estatística com sua linguagem secreta, "tão atraente em uma cultura voltada para os fatos, é empregada para apelar, inflar, confundir e levar a simplificações exageradas". Essa visão crítica da Estatística foi apresentada em 1958 em seu livro *Como Mentir com Estatística*, obra que assume importância vital neste trabalho. Com as possibilidades tecnológicas de hoje, não só em termos de processamento de dados e softwares estatísticos, mas também com a ampla divulgação das pesquisas, tornou-se ainda mais importante conhecer como são produzidas as estatísticas que impactam em nossa vida.

A esse respeito Huff (2016, p. 16) já trazia um alerta: "sem redatores que usem as palavras com honestidade e conhecimento, e sem leitores que saibam o que elas significam, o resultado só pode ser um absurdo semântico". Ou seja, os significados dos resultados podem sofrer manipulações e interpretações equivocadas, e, nesse caso, a ignorância dos leitores é também um importante elemento. Contudo, essas críticas não implicam na rejeição arbitrária dos métodos estatísticos, isto seria, no entendimento de Huff (2016, p. 135) "como se recusar a ler porque os escritores às vezes usam palavras para esconder fatos e relações, e não para revelá-los." Ao invés de rejeitá-los ou até mesmo evitá-los, é necessário, portanto, pensar como posicionar-se criticamente perante diversos resultados estatísticos apresentados e disseminados como verdades absolutas.

Existem infindáveis estatísticas encontradas nos livros, revistas, noticiários, sites, etc. Cada uma tem a sua complexidade própria e podem exigir maior tempo para entendê-las. No âmbito desse trabalho, propomos um exercício analítico sobre um Índice bastante "popular" no Brasil e no mundo, o IDH. A escolha do IDH se justifica pela sua ampla presença nas mídias em geral, especialmente a televisiva, e também porque no Brasil esta estatística tem sua versão metodológica adaptada e denominada Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Dessa forma, a escolha não é somente pela popularidade em si, mas, principalmente, pelas possibilidades inscritas nesse Índice, capazes de suscitar importantes experiências analíticas no ensino de Estatística para os cursos de formação de professores.

ORIENTAÇÕES PARA FUGIR DAS MANIPULAÇÕES ESTATÍSTICAS

As estatísticas não surgem do nada. Logo, em primeiro lugar, deve-se perguntar "**quem está dizendo**" algo sobre um resultado de pesquisa? Essa pergunta permite procurar uma possível parcialidade, denominada por Huff (2017, p. 17) de "tendenciosidade consciente". Nesse caso, muitos problemas podem ocorrer se, quem está fazendo a pesquisa, tem interesse em um determinado resultado. Assim,

> [...] método pode ser uma declaração falsa ou uma declaração ambígua

> que serve a mais de um efeito e não pode ser contestada. Ou também ser uma seleção de dados favoráveis e uma supressão de dados desfavoráveis. Unidades de medida podem ser trocadas, como acontece na prática de usar ano para comparação e trocar por outro ano, mais favorável, em uma comparação diferente. (HUFF, 2016, p. 137).

Huff (2016) destaca que às vezes é muito difícil saber quem realmente está por trás de uma determinada pesquisa. É preciso insistir para saber quem está dizendo o que. A pesquisa pode ter sido realizada por um instituto de pesquisa renomado ou historicamente confiável, mas o interessado ou contratante é uma organização pública ou privada interessada nos resultados. Além de tudo, é possível ter um divulgador da pesquisa que se declara contratante, mas nos bastidores da pesquisa encontram-se outros envolvidos, tais como, patrocinadores, anunciantes e parceiros comerciais. É recomendável se perguntar quais os possíveis benefícios para os envolvidos. Isto não significa que toda pesquisa de opinião, de mercado ou até científica esteja subordinada as vantagens do patrocinador e/ou divulgador. Entretanto, esse viés pode ser o suficiente para descartar a possibilidade de confiar nos resultados.

A segunda pergunta é **"como ele sabe"** desse resultado? Ou seja, como foram coletados e processados os dados que suscitaram determinado resultado? Foi um censo ou uma amostra pesquisada? Há informações sobre como foi feita a amostragem? É grande o bastante e representa o grupo sobre o qual se pretende tirar conclusões? Huff (2016) compreende que, como um leitor casual, não se pode fazer testes de relevância de uma amostra, porém dando uma boa e longa olhada nas informações disponíveis é possível avaliar se os casos pesquisados são suficientes para alguma conclusão.

Nas pesquisas de opinião divulgadas no Brasil é frequente a divulgação de informações sobre o total de entrevistados e a margem de erro geral da pesquisa. Informações metodológicas, questionários, plano de amostragem e outros detalhes técnicos são de acesso restrito, exceto em pesquisas realizadas por instituições públicas como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). E assim, essa falta de divulgação dos métodos e instrumentos de pesquisa caracteriza-se como uma razão para suspeitar dos resultados ou incitar a busca de informações complementares.

Um terceiro ponto importante é **"o que está faltando"?** Quando são apresentados resultados exclusivamente em números percentuais, ou seja, sem nenhuma menção a quantidade absoluta, recomenda-se desconfiar integralmente. Um percentual de 30% pode parecer um número relevante, entretanto, se a pesquisa contou somente com 20 pessoas de um grande e heterogênea população, o resultado será insignificante. Se uma média é apresentada, mas não se sabe se é uma média aritmética, ponderada ou uma mediana, por exemplo, não se pode concluir nada (HUFF, 2016).

A quarta questão é **"alguém mudou de assunto?** Huff (2016) lembra que às vezes uma informação é divulgada de maneira diferente dos dados efetivamente pesquisados.

Nesses casos uma pergunta específica é feita ao entrevistado, mas no momento de concluir sobre os resultados, produz-se novas informações sobre algo que não foi o objeto da pesquisa. É o que pode se depreender, por exemplo, de uma pesquisa realizada pelo Datafolha Instituto de Pesquisas em 14 e 15 de julho de 2016, divulgada pela Folha de São Paulo. A manchete afirmava que 50% dos brasileiros responderam que o presidente Temer deve ficar e 32 % que a Dilma deve voltar. No entanto, não havia pergunta específica sobre essa questão, conforme análise apresentada por Greenwald e Dau (2016) no site Intercept Brasil. Esse é um exemplo típico de manipulação de resultados pela mudança do assunto pesquisado. Pesquisa-se sobre uma temática, somam-se resultados desconexos e a conclusão é o que se deseja.

Por último a pergunta "**isso faz sentido**"? "Essa pergunta muitas vezes reduz à metade uma estatística quando todo o vocabulário se baseia em uma suposição não comprovada" (HUFF, 2016, p. 152). Esse é o caso das pesquisas que pretendem medir algo que não tem uma referência comprovada, como o caso da fórmula de legibilidade de Rudolf Flesch (1948).

Ele definiu que é possível medir a facilidade de leitura de um texto em função do tamanho das palavras e das frases. Ora, mesmo sendo possível calcular as estatísticas da facilidade de leitura, segundo a sua fórmula, a definição do quão fácil é a leitura de um texto não é comprovável. Logo, todas as estatísticas calculadas fazem pouco ou nenhum sentido.

Outro exemplo de pesquisa que exemplifica a pergunta "isso faz sentido" vem de um autor do século XIX, estudado nas disciplinas de criminologia nos cursos de Direito. Cesare Lombroso é responsável pela teoria do criminoso nato:

> Em meados do ano de 1876, publicou-se o Tratado Antropológico Experimental do Homem Delinquente, do italiano Cesare Lombroso. Com a divulgação deste estudo empírico, propagou-se, no nível internacional, a chamada Teoria do Criminoso Nato, que, a partir de certas características físicas encontradas em alguns indivíduos, sobretudo mestiços, atestaria sua pré-disposição à vida criminosa. (BEZERRA, 2015, s/p.).

A pergunta base da pesquisa faz sentido? É possível saber se um ser humano é um criminoso nato analisando estatisticamente suas características físicas? Foi isso o que Lombroso respondeu ao analisar "os resultados de mais de quatrocentas autópsias de delinquentes e seis mil análises de delinquentes vivos" (MOLINA; GOMES, 2006 apud MUSEU DE IMAGENS, 2016).

A pesquisa não faz sentido por várias razões. A amostra não representa a população total de criminosos. Os mortos e vivos denominados delinquentes são uma seleção do sistema prisional da época, conforme a cultura e valores da época. Assim como hoje, alguns tipos de crimes (furto, roubo, assassinato, tráfico) são os que recebem maior número de presos. E a segunda razão é a atribuição de relações de causa e efeito entre variáveis

que não podem ser controladas como um experimento em laboratório. A pesquisa de Lombroso considera a cor, a altura, o peso, o formato do crânio, etc., como determinantes para atitudes criminosas. É uma atribuição de causa e efeito em variáveis independentes. Atualmente, a teoria de Lombroso é ensinada como aporte histórico para lembrar desse atentado a humanidade. Contudo, deve-se atentar ainda hoje para pesquisas com problemas semelhantes.

Em síntese, essas cinco perguntas básicas permitem avançar no debate sobre a análise crítica de pesquisas quantitativas. É necessário estar preparado para criticar as estatísticas. Afinal, na visão de Wheelan (2016):

> [...] a má conduta estatística tem muito pouco a ver com a matemática malfeita. Cálculos impressionantes, quando muito, podem obscurecer motivos nefastos. O fato de você ter calculado corretamente a média não altera o fato que a mediana é um indicador mais acurado. Boa capacidade de julgamento e integridade acabam se revelando surpreendentemente importantes. Um conhecimento detalhado de estatística não detém transgressões mais do que um conhecimento detalhado das leis impede um comportamento criminoso. Tanto com a estatística quanto com o crime, os bandidos muitas vezes sabem exatamente o que estão fazendo! (WHEELAN, 2016, pp. 80-81).

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH)

Muitas estatísticas são noticiadas todos os dias, mas uma delas em especial, se propõe a classificar os países em uma escala de desenvolvimento humano. A sua popularidade levou ao seu uso para classificar os estados e municípios. Em vista disso, pensando em uma formação científica e cidadã, parece coerente propor uma análise dos significados desta estatística conhecida como IDH. Esta é também uma preocupação de Wheelan (2016), o qual reconhece que “fornecer informações significativas é um empreendimento totalmente diferente de reduzir toda a informação a um único ranking que se proponha a ser abalizado” (WHEELAN, 2016, p. 79). Nessa perspectiva, é relevante atentar ao alerta do autor sobre as armadilhas de qualquer estatística descritiva, considerando suas distorções e combinação de múltiplos indicadores.

O IDH muito utilizado para comparar países, estados e municípios foi publicado pela primeira vez em 1990. O seu desenvolvimento é atribuído ao economista paquistanês Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998. A ideia do IDH foi oferecer um contraponto entre o indicador mais utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB), que considera apenas a dimensão econômica (PNUD, IPEA, FJP, 2013).

O IDH pretende ser uma medida geral e sintética, mas não se propõe a abranger todos os aspectos de desenvolvimento, no entanto, inclui três dimensões básicas: renda, educação e saúde. O IDH vai de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido é o país.

A dimensão renda, também denominada por padrão de vida, "é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência" (PNUD, 2018, s/p).

A dimensão educação, denominada de "acesso ao conhecimento" é medida por dois indicadores: 1) pela média de anos de educação recebidos por pessoas a partir de 25 anos, durante toda a sua vida; 2) e a expectativa de anos de escolaridade. Esse segundo indicador é assim apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD:

> [...] a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevalecentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança. (PNUD, 2018, s/p).

A dimensão saúde, denominada de "uma vida longa e saudável" é medida pela expectativa de vida.

A descrição geral das três dimensões do IDH que estão disponíveis no site do PNUD fornece os elementos iniciais para incursão no entendimento dessa estatística utilizada para classificar países e mais recentemente para resumir um município brasileiro a um único referencial. O próprio PNUD traz a referência na sua utilização pelo governo brasileiro, que através de uma adaptação da metodologia, tem agora o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

> Publicado pela primeira vez em 1990, o índice é calculado anualmente. Desde 2010, sua série histórica é recalculada devido ao movimento de entrada e saída de países e às adaptações metodológicas, o que possibilita uma análise de tendências. Aos poucos, o IDH tornou-se referência mundial. É um índice-chave dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e, no Brasil, tem sido utilizado pelo governo federal e por administrações regionais através do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).
>
> O IDHM é um ajuste metodológico ao IDH Global, e foi publicado em 1998 (a partir dos dados do Censo de 1970, 1980, 1991) e em 2003 (a partir dos dados do Censo de 2000). O indicador pode ser consultado nas respectivas edições do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, que compreende um banco de dados eletrônico com informações socioeconômicas sobre todos os municípios e estados do país e Distrito Federal. (PNUD, 2018, s/p).

Como ponto de partida para análise crítica do IDH escolheu-se a dimensão saúde medida pela expectativa de vida. O termo "vida longa e saudável", como descrito anteriormente, por uma razão lógica, é de difícil mensuração. Uma vida longa é uma variável mensurável, porém o conceito de vida saudável é multivariado e de difícil mensuração. Logo, é possível fazer uma estimativa média sobre a variável vida longa e não para a vida saudável. É importante essa ressalva porque o termo "vida longa e saudável" pode induzir a um entendimento que ultrapassa a mensuração que será efetivamente conduzida no processo de elaboração dessa estatística.

Se é possível medir a expectativa de vida, como isso é feito? É possível explicar em poucas palavras ou é necessária uma metodologia de 100 páginas para apresentar uma ideia do que é medido. Enfim, essa é uma dimensão do IDH, deve-se conhecer, analisar, criticar, etc.

No Brasil o responsável por medir a expectativa de vida é o IBGE. A estatística "expectativa de vida" é medida pelo número médio de anos de vida esperados para um recém-nascido, mantido o padrão de mortalidade existente, em determinado espaço geográfico, no ano considerado (IBGE, 2015). E como é calculado?

> A partir de tábuas de vida elaboradas para cada área geográfica, com base no método atuarial, toma-se o número correspondente a uma geração inicial de nascimentos (l0) e determina-se o tempo cumulativo vivido por essa mesma geração até a idade limite (T0). A esperança de vida ao nascer é o quociente da divisão de T0 por l0. (RIPSA, 2016).

No processo de entendimento da estatística expectativa de vida torna-se essencial o conceito de tábuas de vida para cada área geográfica. De acordo com o relatório do IBGE sobre Tábuas Abreviadas de Mortalidade por sexo e idade, são utilizadas as informações das Estatísticas de Registro Civil e do Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM, do Ministério da Saúde para o ano de 2010 (IBGE, 2015). Portanto, a

> [...] tábua é proveniente de uma projeção dos níveis de mortalidade a partir da Tábua de Mortalidade construída para o ano de 2010, na qual foram incorporados dados populacionais do Censo Demográfico 2010, estimativas da mortalidade infantil com base no mesmo levantamento censitário e informações sobre notificações e registros oficiais de óbitos por sexo e idade. Trata-se de um procedimento necessário de atualização, quando se trabalha com indicadores e/ou modelos demográficos prospectivos. Além disso, o desenvolvimento desta atividade cumpre, também, o propósito de gerar parâmetros atualizados da mortalidade do Brasil que foram incorporados à Revisão 2013 da Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 2000 – 2060. (IBGE, 2015, p. 5).

Resumindo, as chamadas tábuas de vida são os dados sobre a quantidade de óbitos por grupo de idade, por sexo e por localidade em determinado ano, organizados em uma tabela. E o que o número de óbitos por idade permite calcular? Permite calcular a probabilidade das pessoas com uma determinada idade (x) viverem mais um ano, mais dois anos, mais três anos, assim por diante. A soma dessas probabilidades de viver mais dá como resultado a expectativa de vida. Consequentemente, pode-se concluir que a dimensão saúde é medida por uma fórmula que utiliza a quantidade de óbitos para estimar as probabilidades de viver mais.

A segunda dimensão é a educação. No IDH Global, que é o índice padrão utilizado para comparar países, essa dimensão é chamada de "acesso ao conhecimento" e medida pelos indicadores média de anos de educação recebidos por pessoas a partir de 25 anos e expectativa de anos de escolaridade, conforme mencionado anteriormente.

No Brasil, por questões de disponibilidade dos indicadores, foi feita uma adaptação metodológica, o que originou o denominado IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro (PNUD; IPEA; FJP; 2013). O IDHM brasileiro utiliza-se das mesmas três dimensões do IDH Global, mas, "adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros" (PNUD; IPEA; FJP; 2013, p. 27).

Na dimensão educação, essa mudança faz com que os cálculos sejam feitos da seguinte forma:

> A escolaridade da população adulta é medida pelo percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade com fundamental completo; e tem peso 1. O fluxo escolar da população jovem é medido pela média aritmética do percentual de crianças entre 5 e 6 anos frequentando a escola, do percentual de jovens entre 11 e 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano), do percentual de jovens entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo e do percentual de jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo; e tem peso 2. A medida acompanha a população em idade escolar em quatro momentos importantes da sua formação. A média geométrica desses dois componentes resulta no IDHM Educação. Os dados são do Censo Demográfico do IBGE. (PNUD; IPEA; FJP; 2013, p. 29).

É uma mudança significativa porque no modelo do IDH Global são estimados resultados sobre a média do número de anos de educação recebidos por pessoas maiores de 25 anos e a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar. São dois indicadores que medem o resultado de um esforço de escolarização e a expectativa baseada na realidade atual. No entanto, o IDHM mistura indicadores diferentes, e quase todos relacionados à tentativa de escolarização e não ao seu resultado final. Entende-se como resultado final o número de anos de educação formal. Definir o percentual de pessoas de 18 anos com ensino fundamental é fixar o número de 8 ou 9 anos como um padrão de resultado. É um padrão baixo quando comparado à média de anos de educação formal em países desenvolvidos.

A segunda parte do indicador de educação do IDHM se propõe a medir o percentual de matrículas em 4 fases do ensino. É importante perceber que isso é meio e não fim, ocasionando uma mistura de indicadores com finalidades diferentes. Percentual de matriculados não garante que as fases da Educação Básica sejam completadas pela maioria dos estudantes. Talvez por isso, no IDHM a dimensão educação recebe o conceito de acesso ao conhecimento.

A terceira dimensão é denominada no IDHM de padrão de vida:

> Padrão de vida é medido pela renda municipal per capita, ou seja, a renda média de cada residente de determinado município. É a soma da renda de todos os residentes, dividida pelo número de pessoas que moram no município - inclusive crianças e pessoas sem registro de renda. Os dados são do Censo Demográfico do IBGE. (PNUD; IPEA; FJP; 2013, p. 29).

Nessa dimensão (padrão de vida) há uma mensuração feita pelo Censo Demográfico, realizado de 10 em 10 anos pelo IBGE. Assim, tem-se uma variação temporal importante em relação as outras dimensões, que são medidas anualmente. Como não há informações anuais sobre a renda municipal per capita, no cálculo anual do IDH utilizam-se estimativas da renda média para o ano analisado.

Ao final do cálculo dos indicadores de longevidade, educação e renda, é feito uma média geométrica destes três indicadores. Em síntese, o estudo sobre o IDHM ainda poderia suscitar outras análises além daquelas aqui propostas, mas para o nível de aprofundamento da Estatística Básica, considera-se adequado para estimular o pensamento crítico das pesquisas quantitativas.

CONCLUSÕES

Nos limites desse trabalho, procurou-se evidenciar a importância da discussão metodológica dos resultados estatísticos que influenciam diretamente em tomadas de decisões, posicionamentos políticos, acomodações de opiniões e construções de consensos, propondo-se, nesse sentido, uma Estatística Básica curricular que contemple uma abordagem e tratamento metodológico pautado numa análise crítica de pesquisas quantitativas e indicadores.

Por tratar-se de uma abordagem ainda inexistente nos livros de Estatística, os cinco passos metodológicos ou perguntas orientadoras propostas por Huff (2016), permitem inquirir resultados estatísticos, questionar a natureza das informações fornecidas e as conclusões por vezes mirabolantes transformadas em verdades universais, fornecendo, portanto, novas pistas para estruturação dos conteúdos estatísticos.

Os estudos teóricos e a experiência empírica da docência na UFFS ministrando o componente curricular Estatística Básica, indicam que uma formação cidadã está intimamente ligada a capacidade de compreensão e inserção qualificada na realidade. E por isso, é imprescindível que tal abordagem ou tema componha o rol de conteúdos da Estatística Básica, caso contrário, o ensino desse componente curricular pode se voltar apenas para as técnicas de descrição de uma população ou amostra. Além dos passos metodológicos já indicados, considera-se que a análise do cálculo do IDH é um exemplo de análise crítica de indicadores, que em geral são construídos com informações e pesquisas de diferentes instituições. Por fim, defende-se que a leitura crítica dos resultados das pesquisas quantitativas é imprescindível para a formação dos professores, para que estes estejam conscientes dos processos de construção das pseudoverdades apresentadas cotidianamente.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Eudes. (2015). **Lombroso e a teoria do criminoso nato**. Disponível em: <https://incrivelhistoria.com.br/direitos-humanos/lombroso-criminoso-nato/>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

GREENWALD, Glenn. DAU, Erick. **A fraude jornalística da Folha é ainda pior**: surgem novas evidências. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/07/21/a-fraude-jornalistica-da-folha-e-ainda-pior-surgem-novas-evidencias/>. Acesso em: 21 jul. 2016.

HUFF, Darrell. **Como Mentir com Estatística.** Trad. Bruno Casotti. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

IBGE. **Tábua completa de mortalidade para o Brasil – 2014.** Breve análise da evolução da mortalidade no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Tabuas_Completas_de_Mortalidade/Tabuas_Completas_de_Mortalidade_2014/notastecnicas.pdf>. Acesso em Acesso em 20 jul. 2016.

MARCON, Camila; GERHARDT, Duana. Entrevista com as Professoras Solange Maria Alves e Zenilde Durli. Especial: a UFFS e o Domínio Comum. Para que serve o Domínio Comum? Disponível em: <http://comunicauffs.blogspot.com.br/2010/10/>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

PPC DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CAMPUS CHAPECÓ – 2010. Chapecó: UFFS, PROGRAD, Colegiado de Geografia, 2010. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclgch/2013-0001>. Acesso em: 5 de mar. 2018.

PNUD. Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento. **O que é o IDH.** Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>. Acesso em: 16 de mar. 2017.

PNUD; IPEA; FJP. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, IPEA, FJP, 2013. 96 p. – (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013). Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_municipal_pt.pdf>. Acesso em 19 de mar. de 2018.

PROGRAD; UFFS (2013). Ementários do Domínio Comum da UFFS. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/documentos-legislacao/documentos-prograd/ementarios-do-dominio-comum-da-uffs>. Acesso em: 13 de mar. 2017.

UFFS. (2010). **PORTARIA Nº 263/GR/UFFS/2010.** Aprova o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFFS. Disponível em: <http://antiga.uffs.edu.br/wp/wp-content/uploads/2009/11/Portaria-263GRUFFS2010-Aprova-o-regulamento-dos-cursos-de-Graduação-da-UFFS.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2016.

RIPSA. REDE INTERAGENCIAL DE INFORMAÇÕES PARA SAÚDE. Indicadores e Dados básicos – Brasil – 2012. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2012/matriz.htm>. Acesso em 01 ag. 2016.

Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. **Journal of Applied Psychology**, *32*(3), 221-233. Disponível em:<http://psycnet-apa-org.ez372.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1949-01274-001.pdf>. Acesso em 09 abr. 2018.

WHEELAN, Charles. **Estatística.** O que é, para que serve, como funciona. Zahar: Rio de Janeiro, 2016.

FORMAÇÃO DE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM EM AGROFLORESTA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 01/02/2023

Nádia Luz de Souza Lima

Maria Zitamar Pedro

Mariana Campos Lima

Gabriel Gonçalves Severino

Denise Maria dos Santos Paulinelli Raposo

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo investigar o desenvolvimento dos participantes de um núcleo de comunidade de aprendizagem que utiliza funções de dinâmica de grupo integrada a valores, por meio de aprendizado ecológico em uma agrofloresta pedagógica com foco nas relações humanas e meio ambiente. O estudo foi realizado com 41 participantes, comunidade e estudantes de uma escola municipal do ensino fundamental localizada na zona rural no interior do Estado do Mato Grosso, durante 12 meses. A pesquisa foi norteada pela seguinte questão: há mudanças nas relações humanas em uma comunidade de aprendizagem que aplica funções de dinâmica de grupo integrada a valores? Para a metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, pesquisa-ação (THIOLLENT, 1685), com a utilização de roteiros de observação para o processo de coleta de dados. O referencial teórico fundamentou-se nos estudos de Pacheco (2021), Lima (1969), Götsch (1995) entre outros. Os resultados da pesquisa indicaram mudanças de valores nas relações humanas (autonomia, respeito, entre outros) e evidenciou o início do processo de consolidação das funções de dinâmica de grupo para a construção da vivência em cooperação. Com base nos resultados da pesquisa, os participantes demonstraram interesse de continuidade e elaboraram um Plano de Ação - 2022, para a formação comunitária e humanizadora do aprendizado com a metodologia de comunidade de aprendizagem em agrofloresta pedagógica, com a inserção de círculos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Relações humanas, Meio ambiente, Comunidade de Aprendizagem, Dinâmica de Grupo, Valores.

ABSTRACT: This research aimed to investigate the development of participants in a core learning community that uses group dynamics functions integrated with values, through ecological learning in a pedagogical

agroforestry with a focus on human relationships and the environment. The study was carried out with 41 participants, the community and students at a municipal elementary school located in the rural area in the interior of the State of Mato Grosso, during 12 months. The research was guided by the following question: are there changes in human relationships in a learning community that applies values-integrated group dynamics functions? For the methodology, we opted for a qualitative approach, action research (THIOLLENT, 1685), with the use of observation scripts for the data collection process. The theoretical framework was based on studies by Pacheco (2021), Lima (1969), Götsch (1995) among others. The results of the research indicated changes in values in human relationships (autonomy, respect, among others) and showed the beginning of the process of consolidation of the group dynamics functions for the construction of the experience in cooperation. Based on the results of the survey, the participants showed an interest in continuity and prepared an Action Plan - 2022, for community training and humanizing learning with the methodology of learning community in pedagogical agroforestry, with the insertion of learning circles.
KEYWORDS: Human relations, Environment, Learning Community, Group Dynamics, Values.

INTRODUÇÃO

No Brasil há inúmeros desafios que impulsionam educadores e comunidades a encontrarem soluções que possam garantir o processo de aprendizagem dos estudantes de maneira que tenham a possibilidade de gerar novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolvam habilidades no campo das relações humanas e do meio ambiente para um convívio que se aproxime da excelência humana e da valorização da vida.

Nessa perspectiva, uma Escola Municipal localizada em um distrito rural no interior do Estado do Mato Grosso, que atende estudantes do ensino fundamental das séries iniciais e finais, e uma Associação sem fins lucrativos, sediada há mais de 30 anos na comunidade local, voltada para a formação em relações humanas e meio ambiente, estabeleceram uma parceria, considerando a necessidade de um trabalho focado no estabelecimento de atitudes que proporcionasse uma vivência com o diálogo e a cooperação entre os habitantes da comunidade, bem como na preservação do meio ambiente, visto que o distrito tem sido acometido por desmatamento, seca, queimadas, agrotóxicos em uma área de cerrado.

A partir das conversações, surgiu a proposta do desenvolvimento de um núcleo de comunidade de aprendizagem ligada a um espaço de cultivo de uma agrofloresta com ações voltadas para as relações humanas. Nesta perspectiva, evidenciou-se a seguinte questão norteadora da pesquisa: há mudanças nas relações humanas em uma comunidade de aprendizagem que aplica funções de dinâmica de grupo integrada a valores? Nesse sentido, ficou definido como objetivo da pesquisa, investigar o desenvolvimento dos participantes de um núcleo de comunidade de aprendizagem que utiliza funções de dinâmica de grupo integrada a valores, por meio de aprendizado ecológico em uma agrofloresta pedagógica com foco nas relações humanas e meio ambiente.

Para tanto, foi proposto um Projeto denominado Agrofloresta Pedagógica

fundamentado na proposta de vivência e aprendizado formativo na construção das relações humanas e do meio ambiente, gestado em comunidade que se constituiu por meio da mediação, de trocas, de interações e de formações pedagógicas e ecológicas, embasado em valores, funções e dinâmica de grupo, onde a referência de aprendizado é para a vida e pela vida em toda sua integralidade do meio ao humano.

METODOLOGIA

Utilizou-se a metodologia da pesquisa de cunho qualitativo, pesquisa-ação. O público-alvo da pesquisa foi de 5 docentes da Escola Municipal que aderiram a proposta, professores Lisoneide da Guia Xavier, Magna Cátia Osuna, Juarez Viana Ferreira, Rodrigo Barbosa da Silva e 1 (um) diretor, Junior Rodrigues dos Santos, em parceria com 16 pais, 11 crianças e 8 especialistas em educação e relações humanas da Associação sem fins lucrativos.

Para tanto, foram realizadas as seguintes ações nas etapas de: 1. *Planejamento*: proposição de atividades práticas de agrofloresta com os estudantes, pais e colaboradores da escola e a constituição de um Núcleo de Comunidade de Aprendizagem com os professores que aderiram a proposta e os integrantes da Associação, inserindo a construção de valores e funções de dinâmica de grupo; 2. *Ação*: ocorreu durante o período da pandemia COVID 19, por meio de encontros online e na agrofloresta da escola; 3. *Observação:* no processo de coleta de dados ao longo do período teórico e prático, foram elaborados roteiros de observação como instrumento para a identificação de evidências que nortearam as ações para a obtenção das resultantes propostas no objetivo da pesquisa; 4. *Reflexão*: no processo de reflexão, utilizou-se a análise das evidências encontradas ao longo do desenvolvimento do Projeto e de sua articulação com as teorias que fundamentaram o presente trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar teoricamente a presente investigação, foram aprofundados os estudos referentes aos temas de Comunidade de Aprendizagem, Relações Humanas, Dinâmica de Grupo, Valores e Meio Ambiente.

Para Pacheco, “[...] comunidade de aprendizagem é um grupo que interage entre si e estabelece relações sociais, durante um determinado período, com o propósito de aprender um conceito de interesse comum” [...]. (2014, p. 103). O educador traz que dispositivos pedagógicos como Valores, Matriz Axiológica, Carta de Princípios e Acordos de Convivência precisam ser implantados pela comunidade escolar (PACHECO, 2021).

Nesta abordagem observa-se também que a aprendizagem parte do foco de interesse do educando, o qual constrói seu próprio roteiro de pesquisa e aprofunda seus

conhecimentos a partir de perguntas geradoras realizadas pelos tutores e pela comunidade, construindo um portfólio com a apresentação do conteúdo aprendido (PACHECO, 2021). Todas estas mudanças na metodologia de educação auxiliam a passagem do paradigma da instrução para o paradigma da aprendizagem com foco nas relações humanas.

> Para Freire e Maturana, as relações humanas são fundamentais para a formação do sujeito humano. Relacionar-se é uma necessidade humana, sendo assim, é ação humanizante. Nós entendemos como humanos em um fazer humano entre humanos. Somos humanos na aceitação, não na rejeição. Portanto, o amor deve ser entendido como ferramenta que humaniza uns aos outros em relações dialógicas (MATURANA, 2005; 2015 ***apud*** VIEIRA, 2020, p.22).

Dentro do contexto de relações humanas, de acordo com Lima (1969), a tecnologia da dinâmica de grupo possibilita a construção da cooperação entre os integrantes de um grupo. O autor aborda ainda, que o estabelecimento das funções entre um grupo possibilita o nivelamento das relações, auxiliando a construção de uma igualdade entre os membros, os quais tornam-se mais ativos e impelidos a se responsabilizar pela construção grupal, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, do comprometimento e da qualificação por meio de valores. “O grupo motiva o indivíduo e o indivíduo motiva o grupo: o indivíduo aprende do grupo e o grupo do indivíduo” (LIMA, 1969, p.105).

Pacheco entende que “Um valor é um fundamento ético, que norteia o comportamento humano e que é traduzido por uma única palavra.” (2021, p. 34), para ele cada ser humano vive o valor que construiu em si, de modo que os valores norteiam o nosso comportamento.

Com relação ao meio ambiente, o modelo de ecologia repassado junto com o Projeto Agrofloresta Pedagógica, segue em consonância com a agricultura sintrópica de Ernst Götsch (1996), com isso a ecologia seria agir de forma benéfica para todos os seres, em equilíbrio com a natureza, em sintropia, desenvolvendo o senso ecológico de amor e cooperação.

> A agricultura, dessa forma, passa a ser uma tentativa de harmonizar as atividades humanas com os processos naturais de vida existentes em cada lugar em que atuamos. Para conseguirmos isto é preciso que haja em nós mesmos uma mudança fundamental, uma mudança na nossa compreensão da vida (GÖTSCH, 1996, p. 5).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto previa o personagem, tutor, representado pelos docentes da Escola Municipal que aderiram a proposta e pelos integrantes da Associação, os quais reuniam-se semanalmente, constituindo assim o Núcleo Pedagógico Ecológico Comunitário, para elaborar a Carta de Princípios com a Matriz Axiológica do Projeto, construídos com acordos de convivência (práticas dos valores assumidos pelos integrantes do Núcleo), o exercício da assunção de funções cooperadoras, organização de círculos de vizinhança (identificação

do potencial educativo da comunidade), com referência ao local de residência de tutores e aprendizes.

Realizou-se o mapeamento de saberes da comunidade: o que a comunidade tem de aprendizado de conhecimento e vivência? Padeiro; marceneiro; pedreiro; herbalista regional; enfermeira; farmacêutico; piscicultor; costureira; cabeleireira; comerciante; eletricista; borracheiro; confeiteira (bolos); mecânico de bicicleta; farinheiras de mandioca; produtor de melado e rapadura.

No passo seguinte, no contraturno, foi constituído o primeiro movimento, as tutorias, dispositivo central na passagem do paradigma da instrução para o da aprendizagem e comunicação. Cada tutor convidou e assumiu seus aprendizes dando início aos projetos de pesquisa e roteiros, trabalharam os valores humanos na prática, assim como a metodologia de pesquisa, incluindo o autoplanejamento (gestão autônoma do tempo/espaço) e ações no espaço da Agrofloresta. Eram nove tutores, sendo quatro da associação e cinco da escola. Destes, quatro assumiram a tutoria de onze aprendizes. Os demais tutores atuaram como formadores e acompanharam o processo do Núcleo Pedagógico Ecológico Comunitário de acordo com as disponibilidades de tempo.

Nos laboratórios na agrofloresta os aprendizes preparavam o espaço, observavam a natureza, plantavam e tinham esta interação com o cuidar do espaço somados ao aprendizado das práticas da agricultura sintrópica. Nessas ações, praticavam a responsabilidade das funções assumidas. Foi o início de uma relação humana articulada ao meio ambiente.

Na interação no espaço, nasceu o interesse do conteúdo que gostariam de pesquisar, tais como: a. Formiga; b. Conservação do Solo; c. Plantio da beterraba, d. Oxigenação da água; e. Borboletas, f. Agronomia, entre outros. Constataram a importância das funções para a organização do grupo e a criação dos acordos de convivência para a prática dos valores na relação entre eles.

Como resultado do plantio, obteve-se neste período da pesquisa, a coleta de banana, abacaxi, mandioca, quiabo, produzidos nas técnicas de cultivo da agricultura sintrópica e saudáveis, que implementaram a merenda escolar e tiveram parte da produção doada para a comunidade, o que acarretou alegria aos participantes do projeto. Evidenciou-se que, mesmo em solos antes desgastados, a dinâmica da sucessão de espécies naturais desempenha um papel importante na garantia da saúde e do vigor das culturas.

Todo desenvolvimento e resultados dos aprendizes foi acompanhado e discutido pelos tutores nas reuniões semanais do Núcleo, com registros das atividades desenvolvidas, portfólios elaborados ao longo do processo de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos contribuíram para a compreensão da necessidade de uma mudança

cultural para um hábito mais sustentável, em que cada ser humano assuma a responsabilidade pelo planeta e por sua preservação. Somente preserva-se algo que é amado, e somente ama-se algo que é conhecido e com esse motivo é fundamental as crianças, em sua formação, conhecerem os processos biológicos, as plantas, os animais e a agrofloresta em harmonia com a vida, construídas a partir das funções da dinâmica de grupo e dos valores para se chegar na qualidade das relações humanas.

A constituição do Núcleo de Comunidade de Aprendizagem que utiliza funções de dinâmica de grupo integrada a valores, por meio de aprendizado ecológico, indicou desenvolvimento dos participantes tanto dos tutorados quanto dos tutores, evidenciado no comprometimento e entusiasmo durante a realização da pesquisa, maior desinibição em exporem-se em grupo, melhora gradativa na organização do pensamento e comunicação em uma nítida melhora no campo de relação entre eles.

Despertou e motivou a busca pela preservação, atenção e cuidado com o meio ambiente em sua forma de convivência e interação, através das práticas que os aprendizes, ao participarem do plantio, irrigação e manejos na agrofloresta, se propunham a fazer parte do processo, dividindo tarefas, aprendendo sobre as funções na dinâmica de grupo, questionando, buscando respostas, avaliando os benefícios/dificuldades e sugerindo meios para melhorar e solucionar problemas em construção contínua e sistemática de aprendizado e das relações entre eles. Considerou-se, pelas vivências e aprendizados, que o verdadeiro compromisso ético é de Ser Humano.

Para o ano de 2022, as pesquisadoras e os pesquisadores estão se dedicando ao plano de ação do Projeto Agrofloresta Pedagógica, por meio do Núcleo Pedagógico Ecológico Comunitário, integrando a formação comunitária e humanizadora do aprendizado com a metodologia de comunidade de aprendizagem em construção própria. Nesta proposta dos círculos de aprendizagem, integram séries e ciclos por sua prática sistêmica e de relações humanas pelos valores e funções, que se desenvolvem nos círculos vivenciais de aprendizado e prática com oficinas, dinâmicas de grupo e a integração com o meio ambiente. O intuito é a formação pedagógica e ecológica do Ser Humano, na alegria do aprendizado na prática do bem fazer.

REFERÊNCIAS

GÖTSCH, Ernest. **O renascer da agricultura.** Tradução: Patrícia Vaz. Rio de Janeiro: AS-PT, 1996.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Treinamento em Dinâmica de Grupo, no lar, na empresa, na escola.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1969.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade.** 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, José. **Plano de Inovação:** cocriação de protótipos de comunidades de aprendizagem e projeto de formação na modalidade círculo de estudos, 2021. No prelo.

PACHECO, José. **Plano de inovação:** sugestão de sequência de tarefas, 2021. No prelo.

VIEIRA, Bruno César. **A formação de professores à luz das relações humanas:** um estudo a partir de Freire e Maturana. Dissertação de Mestrado - Curso de Pós-graduação Educação Científica, Matemática e Tecnológica, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48136/tde-29092020-124228/pt-br.php Acesso em: 12 set. 2022.

SOBRE O ORGANIZADOR

ADILSON TADEU BASQUEROTE - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutoramento Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar. http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

A

B

C

ÍNDICE REMISSIVO

D

E

F

ÍNDICE REMISSIVO

G

I

L

M

N

P

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e o saber e o fazer educativos

2

Atena Editora
Ano 2023

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e o saber e o fazer educativos

2

Atena Editora
Ano 2023